



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Forschungs- werkstatt

Mediengestützte
Szenarien in der
Erwachsenenbildung

**Medien als Instrumente
des Lehrens und Lernens**

SEITE 11

Fernsehpreise der
Erwachsenenbildung

**Axel-Corti-Preis an
Renata Schmidkunz**

SEITE 14

Standpunkt
Bildung

**Bildungswünsche und
Bildungsbedarfe von Frauen
der Zweiten Generation**

SEITE 19

Inhalt

Editorial

- 1 Vier Gründe, warum in die Erwachsenenbildung investiert werden muss.

Medienpreise

- 2 Medienpreise der österreichischen Erwachsenenbildung

Schwerpunkt Forschungswerkstatt

- 3 Vernetzung als Ressource? Erwachsenenbildungsforschung im Austausch
5 Grundskizze einer Soziologie des Mismatch am Arbeitsmarkt –
Anknüpfungspunkte, Forschungsfelder und Fragen
8 Professionalität in der psychosozialen Beratung im Schatten der Dienstleistungsdebatte
11 Mediengestützte Szenarien in der Erwachsenenbildung

Fernsehpreis

- 14 Fernsehpreise der österreichischen Erwachsenenbildung
17 Axel Corti-Preis an Renata Schmidtkunz
18 Dankesrede zum Axel Corti-Preis

Bildungsthemen aktuell

- 19 Standpunkt.Bildung: Bildungswünsche und -bedarfe von Frauen der Zweiten Generation
21 Lagom: Wenn das so einfach wäre. Ein Studienbesuch in Järfälla in Schweden
23 Innovative gewerkschaftliche Erwachsenenbildung –
Lehrgang „Soziale Beratung und Handlungskompetenzen“

Geschichte

- 26 Zentralverband der deutsch-österreichischen Volksbildungsvereine
26 Volkshochschule im Ersten Weltkrieg

Aus den Volkshochschulen

- 28 Abgabe nach Plan – Records Management für die Volkshochschulen
29 Nie wieder Krieg! Die EU – das Friedensprojekt
29 The Japanese-Language Proficiency Test (JLPT)
31 VHS im Burgenland bietet seit 45 Jahren „Zweite Chance“
31 Neu: Pflichtschulabschluss mit energie-führerschein Zertifikat
32 Eine halbe „Hypo“-Möglichkeit.
ICH WEISS: Das künstlerische Sozialprojekt der VHS Hietzing

Personalia

- 33 Ehrungen

Rezensionen

- 37 Matt O’Leary: Classroom observation
39 Ilija Trojanow: Der überflüssige Mensch
39 Armin Thurnherr: Republik ohne Würde
40 Peter Bieri: Eine Art zu leben
41 Mathias Schreiber: Würde. Was wir verlieren, wenn sie verloren geht.
42 Peter Schlögl: Ästhetik der Unabgeschlossenheit. Das Subjekt des lebenslangen Lernens.
43 Alan Weisman: Countdown. Hat die Erde eine Zukunft?
44 Christian H. Stifter: Zwischen geistiger Erneuerung und Restauration.
45 Rudolf Egger, Karina Fernandez: Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur.
46 Ronald Zecha: Die Zukunft gewinnen. Akte Bildung Österreich.
47 Wilhelm Filla: Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich.

Autor/innen

- 48 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
49 Impressum

Vier Gründe, warum in die Erwachsenenbildung investiert werden muss.

GERHARD BISOVSKY

Entgegen allen Aussagen wie wichtig Bildung ist, sind viele europäische Staaten mit Kürzungen im Bildungsbereich konfrontiert. Österreich ist dabei keine Ausnahme. In der Erwachsenenbildung wird dadurch Vieles, was bisher erreicht wurde, in Frage gestellt.

BILDUNGSBENACHTEILIGTE PROFITIEREN AM STÄRKSTEN VON ERWACHSENENBILDUNG.

Die Ergebnisse der in mehreren europäischen Ländern durchgeführten BeLL-Studie¹ zeigen die vielfältigen Effekte der Erwachsenenbildung auf den einzelnen Menschen und seine Qualifikationen, aber auch auf die Gesellschaft. Die Teilnahme an Erwachsenenbildung geht einher mit einer Verbesserung der Motivation zum Weiterlernen und des Selbstvertrauens für das Lernen, des persönlichen Wohlbefindens, des Engagements für die Allgemeinheit und der eigenen Handlungsfähigkeit. Weiters zeigen sich starke Veränderungen beim Gesundheitsbewusstsein und auch bei Offenheit und Toleranz.

Die Effekte sind bei Menschen mit einem niedrigen Bildungsniveau die größten. Gerade die Bildungsbenachteiligten profitieren von Erwachsenenbildung am meisten.

ERWACHSENENBILDUNG ALS CHANCE.

Die Ergebnisse der PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competences), in der die Grundkompetenzen Lesen und Schreiben, Rechnen und Problemlösen mit Computer und Internet gemessen wurden, zeigen den enormen Handlungsbedarf für die Erwachsenenbildung. Über 900.000 Menschen in Österreich zwischen 16 und 65 Jahren haben eine niedrige Lesekompetenz, von denen sind eine halbe Million berufstätig. Ähnliche Ergebnisse finden sich in den beiden anderen Kompetenzbereichen. Die Menge jener Personen, die in allen drei abgefragten Bereichen ein niedriges Niveau haben, wird mit etwa 700 tausend angegeben. Nicht berücksichtigt sind dabei die älteren Jahrgänge. In der deutschen CILL-Studie² (Competences in Later Life) wurden mit den PIAAC-Fragen auch Personen von 66 bis 80 Jahren getestet.

Ergebnis: Auch hier werden mit zunehmendem Alter die Kompetenzniveaus niedriger. Und selbst bei Menschen im hohen Alter zeigen sich die Effekte der elterlichen Bildung: je höher diese ist, desto besser schneidet die nächste Generation ab. Die schon oft monierte „Vererbung“ der Bildung schlägt auch hier voll durch. Während wir in Schule und Hochschule damit konfrontiert sind, dass der sozio-ökonomische Hintergrund nicht kompensiert sondern meist noch verstärkt wird, steuert die Erwachsenenbildung erfolgreich dagegen an. Das hat nicht zuletzt die Initiative Erwachsenenbildung mit ihren beiden Programmbereichen Grundbildung und Pflichtschulabschluss gezeigt.

ERWACHSENENBILDUNG KOMPENSIERT GEOGRAPHISCHE BENACHTEILIGUNGEN.

Die Bildungsbenachteiligung bezieht sich nicht nur auf die soziale Herkunft der Menschen, sondern auch auf die geographische. Welche Bildungsgelegenheiten bieten die Regionen, mit welcher Bildungsinfrastruktur sind sie ausgestattet und wie leicht ist diese erreichbar? Auch hier ist über die Erwachsenenbildung viel erreicht worden, wie die Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) zeigen, der alle fünf Jahre in den EU-Mitgliedsstaaten durchgeführt wird. Die Beteiligung an Erwachsenenbildung konnte gerade in den dünn besiedelten Gebieten gesteigert werden. Das dichte Netz an Erwachsenenbildungs-Einrichtungen in Österreich hat dazu wesentlich beigetragen.

EIN BREITES ANGEBOT ALS GRUNDLAGE FÜR HOHE EIGENE MOTIVATION.

Erfolgreiche Bildung baut auf eigener Motivation auf. Die „intrinsische Motivation“, also das Interesse am Thema aber auch die Realisierung eigener Bedürfnisse, ist der beste „Motor“ für Lernprozesse. Eine gute Eigenmotivation ist für alle Bildungsschichten mehr oder weniger gleich wichtig, das zeigt der AES. Eine erfolversprechende Erwachsenenbildung setzt dort an, wo die Interessen und Bedürfnisse von Menschen sind. Da diese je nach Lebensphasen und nach Lebenslagen sehr unterschiedliche sind und verschiedene Themen umfassen, ist die

Antwort der Erwachsenenbildung ein breites Programmangebot. Gerade die Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen in Österreich geben ein gutes Zeugnis dafür ab, dass eine solche Orientierung notwendig und zeitgemäß ist.

Alle Versuche, diese Breite einzuschränken, sind daher kontraproduktiv.

Eine Kürzung der öffentlichen Investitionen in Erwachsenenbildung hat dramatische Auswirkungen und betrifft vor allem jene Menschen, die ohnedies schwer benachteiligt sind. Daher kann eine zukunftsorientierte Bildungs-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik nur darauf setzen, den Zugang zur Erwachsenenbildung noch weiter zu verbessern.

//

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe der ÖVH lautet „Forschungswerkstatt“. Damit beziehen wir uns auf die „Werkstattgespräche“, die im Rahmen einer Kooperation des Österreichischen Forschungs- und Entwicklungsnetzwerkes Erwachsenenbildung und der Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) durchgeführt werden. Die Werkstattgespräche geben wissenschaftlichen Nachwuchskräften die Möglichkeit, ihre Arbeiten zu präsentieren und sie gemeinsam mit erfahrenen Forscher/innen und forschenden Praktiker/innen zu diskutieren. In dieser Ausgabe finden Sie Beiträge zur Bildungsforschung.

¹ Jyri Manninen, Irena Sgier, Marion Fleige, Bettina Thöne-Geyer, Monika Kil, Ester Možina, Hana Danihelková, David Mallovs, Samantha Duncan, Matti Meriläinen, Javier Diez, Simona Sava, Petra Javrh, Natalija Vrečer, Dubravka Mihajlovic, Edisa Kecap, Paola Zappaterra, Anina Kornilow, Regina Ebner, Francesca Operti (2014): Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Project. Research Report. Online verfügbar unter: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf> [07.07.2014]

² Vgl. Jens Friebe, Carolin Knauber (2014): Kompetenz im höheren Lebensalter. Vorstellung erster Ergebnisse CILL. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung: #PIAAC, 21. Jg., Heft III/2014. S. 39-41.

Medienpreise der österreichischen Erwachsenenbildung

Die vier Verbände der Erwachsenenbildung, die **Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich, der Bücherverband Österreichs, der Verband Österreichischer Volkshochschulen und das Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich** schreiben den Radiopreis und den Fernsehpreis der Erwachsenenbildung aus.

17. RADIOPREIS DER ERWACHSENENBILDUNG - AUSSCHREIBUNG FÜR 2013/2014

Der Radiopreis umfasst die Sparten Kultur, Information, Bildung (Eduard-Ploier-Preis), Interaktive und experimentelle Produktionen sowie Sendereihen und Themenschwerpunkte.

Kultur: Insbesondere Literatur-Sendungen (Hörspiele usw.) und Musik-Sendungen (Gestaltung).

Information: Sendungen wie Features, Reportagen, Dokumentationen, Interviews und Gespräche, Magazine.

Bildung – Eduard Ploier-Preis*: Sendungen zu Bildung und Wissenschaft oder über Bildungsveranstaltungen.

Interaktive und experimentelle Produktionen: Sendungen mit interaktivem Charakter (das heißt Beteiligung und Einbeziehung von Hörerinnen und Hörern) oder Sendungen, die mit klassischen Sender- und Empfänger-Mustern experimentieren und somit Radio als Prozess oder „Work in Progress“ präsentieren.

Sendereihen und Themenschwerpunkte: Bei Bedarf kann die Jury einen Preis für Kurzsendungen (weniger als 10 Minuten) vergeben.

Vorschläge für die Zuerkennung des Preises können von Teilnehmer/innen und Mitarbeiter/innen der genannten Verbände der Erwachsenenbildung, von Kritiker/innen der Presse und vom Österreichischen Rundfunk sowie von österreichischen Radiosendern und ihren Mitarbeiter/innen **bis spätestens 26. September 2014 (Poststempel)** eingebracht werden. Der Tag und die Sendezeit der Ausstrahlung sind bei der Einreichung anzuführen.

Für die Zuerkennung des Preises kommen nur Eigenproduktionen österreichischer Sender in Betracht, die in der Zeit vom 1. September 2013 bis 31. August 2014 in

einem österreichischen Sender **erstmalig** gesendet wurden.

Über die Preisvergabe entscheidet im November 2014 eine Jury, der Vertreter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung sowie Journalistinnen und Journalisten österreichischer Printmedien angehören. Die Preisträger/innen werden bei der Überreichungsfeier, die am 22. Jänner 2015 im Radiokulturhaus stattfindet, bekannt gegeben.

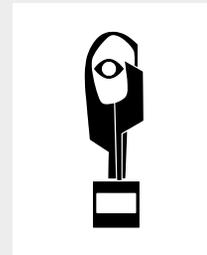
47. FERNSEHPREIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Für die Preisvergabe kommen österreichische Produktionen oder Produktionen, bei denen österreichische Sender maßgeblich beteiligt sind, inklusive Auftrags- und Koproduktionen österreichischer Sender in Betracht, die im vorangegangenen Jahr (2014) **erstmalig** in Österreich gesendet wurden.

Der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung wird in drei Sparten vergeben: Dokumentation; Fernsehfilm, inklusive Serien; Sendungsformate, Sendereihen.

Vorschläge für die Zuerkennung des Preises können von Teilnehmer/innen und Mitarbeiter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung, von Fernsehkritiker/innen der Presse, von österreichischen Fernsehsendern sowie von Produzent/innen und von den Seher/innen des österreichischen Fernsehens **bis spätestens 13. Februar 2015 (Poststempel)** eingebracht werden. Der Tag und die Sendezeit der Ausstrahlung sind bei der Einreichung anzuführen.

Über die Preisvergabe entscheidet im April 2015 eine Jury, der Vertreter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung sowie Journalistinnen und Journalisten österreichischer Printmedien angehören. Darüber hinaus vergibt die Jury den **Axel-Corti-Preis**, der 2015 bereits zum 19. Mal verliehen wird.



Fernsehpreis der Erwachsenenbildung



Radiopreis der Erwachsenenbildung

Die Preisträger/innen werden bei der Überreichungsfeier, die am 17. Juni 2015 im Wappensaal des Wiener Rathauses stattfindet, bekannt gegeben. //

* Der Preis für die Sparte Bildung ist nach dem verstorbenen Erwachsenenbildner und langjährigen ORF-Kurator Eduard Ploier benannt.



Unterlagen zur Einreichung für beide Medienpreise können Sie von der VÖV-Homepage downloaden:
Fernsehpreis: <http://www.vhs.or.at/212>
Radiopreis: <http://www.vhs.or.at/213>
oder vom Büro Medienpreise, Christine Rafetseder, Tel. 01 216 4226-15, E-Mail: christine.rafetseder@vhs.or.at anfordern.

Vernetzung als Ressource?

Erwachsenenbildungs- forschung im Austausch


 Schwerpunkt

DANIELA HOLZER,
MONIKA KASTNER,
BARBARA
KREILINGER,
STEFAN VATER

Netzwerke und Vernetzung finden in der Erwachsenen- und Weiterbildung¹ großteils auf persönlicher und individueller Ebene statt, die „Szene“ scheint sich zu kennen. Dass immer nur ein Teilsegment eines größeren Ganzen direkt vernetzt ist und vieles ausgeblendet bleibt, ist ausgehend von Kooperations- und Netzwerkforschungen anzunehmen (vgl. Jütte, 2010). Selbst im kleineren Teilsegment der Erwachsenenbildungsforschung bleibt die „Szene“ in Österreich trotz ihrer Kleinheit ausdifferenziert und nicht gänzlich überschaubar. Unterschiedliche Forschungsinteressen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen führen ebenso zu Grenzen der Vernetzungen wie strukturelle Kontexte, z. B. in der Konkurrenz um Forschungsgelder. Mit dem Ziel, handelnde Personen der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung dennoch in einen vernetzten Austausch zu bringen, wurde 2005 das „Österreichische Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für Erwachsenenbildung und Weiterbildung“ ins Leben gerufen, dessen Hintergründe und Aktivitäten wir in diesem Beitrag kurz umreißen möchten.

ERWACHSENENBILDUNGSFORSCHUNG IN ÖSTERREICH

Elke Gruber (2009) zeichnet in einem Artikel die Entwicklung der Wissenschaft und Forschung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich nach und identifiziert erste Anfänge zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Zeitverzögert zu anderen Ländern fand eine umfassendere Verwissenschaftlichung zunächst in vereinzelt außeruniversitären Forschungs- und Erwachsenenbildungseinrichtungen statt. Nach dieser ersten Phase der Konstituierung erfolgte eine universitäre Etablierung und Ausweitung der Forschungslandschaft erst ab Mitte der 1980er-Jahre. In einer zweiten Phase zirka ab dem Jahr 2000 differenzierte und erweiterte sich das Feld sowohl außeruniversitär als auch universitär (Gruber, 2009). Dennoch ist die Forschungslandschaft heute eher ressourcenschwach und unübersichtlich.

2005 wurden in einer Umfrage aktuelle Entwicklungen, Themen und Bedarfe der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung erfasst (Diesenreiter, 2005).

Die Ergebnisse wurden von Wolfgang Jütte, Peter Schlögl und Klaus Thien als Ausgangspunkt genommen, um 2005 den Aufbau eines Forschungsnetzwerkes zu initiieren. Dieses Netzwerk versteht sich als informeller Zusammenschluss und ist eine Plattform für den regelmäßigen Austausch zwischen Forscher/innen und Forschungseinrichtungen.

ENTWICKLUNG DER AKTIVITÄTEN DES FORSCHUNGSNETZWERKES

In den folgenden Jahren fanden zunächst halbjährliche Treffen an unterschiedlichen Orten statt, bei denen die anwesenden Mitglieder über ihre aktuellen und geplanten Forschungstätigkeiten berichteten, Informationen aus dem Forschungsfeld weitergaben – z. B. über personelle Veränderungen oder Konferenzdaten – aber auch gemeinsame strategische Ziele überlegten. Wesentliches Element der Treffen war und ist die Herausbildung eines sozialen Netzwerkes der Erwachsenenbildungsforschung, das Gelegenheit für persönliche Gespräche und den Austausch von Neuigkeiten ermöglicht. Da sich das Netzwerk als offener, loser und informeller Zusammenschluss versteht, steht es grundsätzlich allen Personen und Institutionen offen, die sich mit Erwachsenenbildungsforschung befassen.

Derzeit werden rund 180 Personen durch Aussendungen über Aktivitäten informiert, die Zahl der aktiven Mitglieder, die auch zu Treffen kommen, ist allerdings – wie bei einem solchen Netzwerk zu erwarten – deutlich kleiner. Durch die tendenziell kleinen Runden ist der Austausch umso persönlicher und aufgrund wechselnder Akteur/innen auch sehr abwechslungsreich. Manche Personen brachten sich anfangs sehr intensiv ein und zogen sich später wieder zurück, zum Teil aufgrund veränderter beruflicher Situationen, aber – so vermuten wir – zum Teil auch, weil nach anfänglichem „Hineinschnuppern“ das Netzwerk doch nicht den erwarteten Nutzen brachte.

Zu Beginn wurden konkrete Kooperationen und gemeinsame Strategien angestrebt, die in einem Mission Statement ausformuliert wurden (vgl. Mission Statement, 2007). Die drei Hauptziele waren:

- Das Netzwerk als Raum für plurale Forschungs- und Theorie-Praxis-Diskurse zu etablieren.
- Die Ermöglichung eines regelmäßigen Austausches, der zu Synergien anregen, aber auch zu einer Ausformulierung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen der Erwachsenenbildungsforschung in Österreich führen soll.
- Die Rahmenbedingungen für die Forschung zu verbessern, z. B. durch Bündelungen und abgestimmte, systematische Forschungsstrategien.

Ein Teil dieser sehr ambitionierten Vorhaben hat sich allerdings nur sehr zögerlich entwickelt und ist derzeit eher in den Hintergrund getreten, insbesondere die Synergie- und Strategiebildung. Über die Gründe für diese Entwicklung ließe sich spekulieren. Erklärungsmöglichkeiten könnten sein, dass die aktiven Netzwerkmitglieder sich auf ihre eigenen Bereiche konzentrieren (müssen), dass anfänglich in das Netzwerk gesetzte Erwartungen

¹ Der Diskurs um die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ ist weiterhin offen und veränderlich. Wir wählen für unseren Artikel den Begriff der „Erwachsenenbildungsforschung“ für alle Formen wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Lernen, der Bildung und Weiterbildung von Erwachsenen.

nicht erfüllt wurden oder aber auch, dass inhaltliche und strategische Vorstellungen sehr weit differieren und nur schwer zu bündeln sind. Einer der Gründe mag aber auch darin liegen, dass Wünsche nach intensiverem inhaltlichen Austausch in regelmäßigen Werkstattgesprächen mündeten, die zugleich Netzwerktreffen sind.

Neben den offiziellen und abgestimmten Netzwerkaktivitäten fanden darüber hinaus zahlreiche Veranstaltungen statt, die zuweilen explizit mit dem Netzwerk und dem dort erfolgten Austausch zusammenhängen. Explizit aus dem Netzwerk hervorgegangen ist die Gründung einer Sektion „Berufs- und Erwachsenenbildung“ in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB), deren Mitglieder und Ziele sich mit dem Forschungsnetzwerk teilweise überschneiden, jedoch weist die Sektion andere formale und strategische Strukturen auf.

INFORMELLE NETZWERKSTRUKTUREN – MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN

Markus Weil (2008) spricht davon, dass Vernetzung und Netzwerke unter anderem deshalb so weit verbreitet sind, weil sie positiv konnotiert sind und somit eine „Wärme-Metapher“ darstellen (Weil, 2008, S. 8). Ihre Karriere verdanken sie nicht zuletzt zunehmenden Unsicherheiten, sowohl auf persönlicher Ebene aufgrund prekärer Arbeitsbedingungen, wo Vernetzungen berufliche Möglichkeiten eröffnen können, als auch den geringen bildungspolitischen Steuerungsmöglichkeiten, wodurch Hoffnungen auf Innovationen und auf hierarchiefreie Zusammenarbeit in Netzwerke gesetzt werden (Weil, 2008, S. 8; Jütte, 2010). Kooperations- und Netzwerkforschungen weisen allerdings auf eine Vielzahl an Defiziten hin, z. B. Schwierigkeiten der Ressourcenaufbringung, der Entscheidungsfindung oder der Machtverhältnisse (Schwarz & Weber, 2011, S. 28 ff; Jütte, 2010). Auch wenn in diesen Forschungen von verbindlicheren Netzwerken ausgegangen wird, lassen sich viele dieser Probleme auch bei informellen Netzwerken, wie dem hier beschriebenen beobachten: unterschiedliche Aktivitätsgrade, Konkurrenzen oder informelle Machtverhältnisse. Letztere werden häufig negiert, sind in ihrer Wirksamkeit allerdings davon abhängig, welche Personen welche Positionen einnehmen und wie diese ihre Interessen vertreten. Boltanski und Chiapello unterscheiden analytisch weiters zwischen „Vernetzenden“ als eher moralisch im Interesse des Netzwerks Tätigen und „Netzwerkopportunist/innen“, die eher strategisch agieren und vor allem ihr eigenes Interesse im Blick haben (Boltanski & Chiapello, 2006, zit. n. Jütte, 2010, S. 166).

Das Forschungsnetzwerk Erwachsenenbildung wurde bewusst als informelles, offenes Netzwerk konzipiert. Alle, die sich dafür interessieren, können sich jederzeit einbringen. Die Steuerungsgruppe, ein wechselndes Drei-Personen-Team, versucht mit Unterstützung einer Koordinatorin Initiativen anzuregen und zu bündeln, Impulse zu setzen und die (geringe) Unterstützungsstruktur aufrechtzuerhalten. Rein informell und auf die Aktivität aller Mitglieder angewiesene Netzwerke haben meist nur geringe Überlebenschancen. Vermutlich

ist es dieser Steuerungsstruktur zu verdanken, dass das Forschungsnetzwerk seit beinahe zehn Jahren besteht. Durch diese Steuerungsform ist eine Art Hierarchie etabliert, die hohe Reflexivität erfordert, um nicht der Grundstruktur des Netzwerkes zuwiderzulaufen. Zugleich ermöglicht dies auch vielen Mitgliedern, konsumierend am Netzwerk zu partizipieren, ohne sich aktiv einzubringen.

WERKSTATTGESPRÄCHE ZUR WEITERBILDUNGSFORSCHUNG

Die Werkstattgespräche waren ein Versuch, innerhalb des Netzwerkes formulierte Wünsche aufzunehmen. Personen aus der Steuerungsgruppe und weitere aktive Mitglieder – u. a. die Autor/innen dieses Beitrags – konzipieren und organisieren diese Veranstaltungsreihe.

Die Werkstattgespräche sind als eine Kooperation zwischen dem Österreichischen Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für Erwachsenen-/Weiterbildung und der Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) etabliert worden. Motivation für die Initiierung 2010 aus dem Forschungsnetzwerk heraus war das Bedürfnis der Netzwerkmitglieder nach einer inhaltlichen Klammer und einer Verbindung und Identifikation ermöglichenden Aufgabe. Für den inhaltlichen Austausch der Mitglieder sollte damit ein sichtbarer und nützlicher Ort geschaffen werden; von Beginn an war jedoch das vorrangige Ziel, den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Weiterbildungsforschung zu fördern. Darüber hinaus finden im Rahmen der Werkstattgespräche offene Sitzungen der ÖFEB-Sektion sowie des Forschungsnetzwerkes statt. Die Werkstattgespräche finden jährlich, verantwortet von Programmkomitees in wechselnder Besetzung,² statt: 2011 an der Universität Linz, 2012 an der Universität Graz, 2013 an der Universität Klagenfurt und 2014 an der Universität Innsbruck. Im Durchschnitt haben 25 Teilnehmende zur inhaltlichen Gestaltung beigetragen. Dem wissenschaftlichen Nachwuchs in der Weiterbildungsforschung wird damit eine Plattform geboten, um Forschungen (bislang vor allem Dissertationsvorhaben, vereinzelt Projektpräsentationen, Diplom-/Masterarbeiten sowie Habilitationsvorhaben) der Fachöffentlichkeit zu präsentieren und mit dieser zu diskutieren. Für die Nachwuchsforscher/innen wird jährlich ein offener Call for Abstracts formuliert. Für angenommene Beiträge wird im Sinne der Nachwuchsförderung, so erforderlich, finanzielle Unterstützung für Anreise und Aufenthalt zur Verfügung gestellt. Das Format der Werkstattgespräche wurde konzeptionell bereits beim zweiten Werkstattgespräch um den Beitrag eines/r etablierten Forschers/in angereichert. Das bewährte Programmformat sieht nun eine Mischung aus Präsentationen von noch nicht etablierten Forscher/innen und Referaten von Etablierten vor. Damit ist gewährleistet, dass die Teilnehmenden von aktuellen Forschungsvorhaben erfahren und sich über aktuell im Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung diskutierte Fragen und Entwicklungen sowie rezente Forschungsergebnisse austauschen können. Für den wissenschaftlichen Nachwuchs ist es möglich, ihre Fragen mit interessierten

² Mitglieder der Programmkomitees waren bislang: Jan Böhm (Universität Klagenfurt), Anita Brünner (Universität Klagenfurt), Arthur Drexler (Universität Innsbruck), Daniela Holzer (Universität Graz), Susanne Huss (Universität Klagenfurt), Monika Kastner (Universität Klagenfurt), Barbara Kreiling (Verband Österreichischer Volkshochschulen), Gerhard Niedermair (Universität Linz), Stephanie Rammel (Donau-Universität Krems), Daniela Rothe (Universität Wien), Daniela Savel (Österreichisches Volkshochschularchiv) und Reingard Spannring (Universität Innsbruck).

Forscher/innen zu diskutieren und Anregungen für ihre jeweiligen Forschungsvorhaben zu bekommen. Besonders geschätzt wird dabei der wertfreie und wertschätzende Austausch auf Augenhöhe sowie der Einblick in andere Forschungsgebiete. Die Einreichungen zeigen, dass die Werkstattgespräche auf ein großes Interesse stoßen und sich mittlerweile etabliert haben.

Die Einladung etablierter Forscher/innen wird vom jeweiligen Programmkomitee verantwortet und ist von Aktualität (2014 beispielsweise PIAAC) und regionalen Bezügen geleitet. Beiträge zu den Werkstattgesprächen kamen bislang aus der universitären und der außeruniversitären Weiterbildungsforschung, aus wissenschaftsspezifischen Einrichtungen und aus Einrichtungen, in denen Forschung ein Teil des Tätigkeitsbereiches ist. Die Präsentationen waren bislang vielfältig und reichten von ersten Forschungsskizzen über Darstellungen von laufenden und abgeschlossenen Projekten bis hin zu fertigen Ergebnissen aus Forschungsprozessen. Aus Platzgründen können nicht alle bislang präsentierten Forschungsthemen angeführt werden, diese sind jedoch über die auf der Homepage der Knowledgebase Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellten Protokolle der Werkstattgespräche sowie der dort bereitgestellten Präsentationen zugänglich.³

AUSBLICK

Das fünfte Werkstattgespräch und das Jubiläum „10 Jahre Forschungsnetzwerk“ werden 2015 im Verband Österreichischer Volkshochschulen in Wien stattfinden. Dieses Jubiläum kann Anlass sein, gemeinsam die weitere Ausrichtung des Forschungsnetzwerkes sowie die Ziele des Mission Statements zu diskutieren und wieder in den Vordergrund zu rücken. Als Spezifikum des Forschungsnetzwerkes Erwachsenenbildung ist es auch überlegenswert, eine regelmäßige Befragung zum Status quo, zu Bedarfslagen und Themen der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung zu etablieren. Ergebnisse können eine Formulierung von Positionspapieren unterstützen und für die Praxis anregend wirken. Es gilt aber auch, die Nachwuchsforschung noch stärker sichtbar zu machen. Eine Möglichkeit dafür können Medien wie z. B. die Zeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule“ sein.

Die Offenheit und der informelle, lose Charakter des Netzwerkes stellen eine Schwierigkeit bezüglich der Verbindlichkeit dar, zeigen aber, dass dadurch eine Begegnung auf Augenhöhe sehr gut möglich ist. Bereits etablierte Personen treffen in diesem Netzwerk und den Werkstattgesprächen mit Studierenden und jungen Forscher/innen zusammen, zudem begegnet die universitäre Forschung außeruniversitärer Forschung, was als willkommene und fruchtbare Belebung der Theorie-Praxis-Verbindung zu sehen ist. Auf diese Weise kann Vernetzung zur Ressource werden. //

³ Verfügbar unter: <http://www.adulteducation.at/de/forschungsnetzwerk/dokumente/> [26.6.2014].

KONTAKT:

Mag.^a Daniela Savel
Österreichisches Volkshochschularchiv
<http://www.vhs.at/vhsarchiv-kontakt.html>
daniela.savel@vhs.at

Literatur

- Diesenreiter, Carina (2005):** Forschung zur Erwachsenenbildung. Entwicklung, Bedarfe, Theorien, Strategien. Wien-Krems. Verfügbar unter: <http://files.adulteducation.at/forschungsnetzwerk/27-OIEB-Erwaechsenenbildungsforschung.in.Oesterreich.pdf> [6.5.2014].
- Gruber, Elke (2009):** Auf der Spur. Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: MAGAZIN erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (7/8). Verfügbar unter: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. ISSN 1993-6818 [6.5.2014].
- Jütte, Wolfgang (2010):** Professionelles Handeln in der Netzwerk-Polis. In: Peter Schlägl & Krisztina Dér (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes (S. 159–169). Bielefeld: transcript.
- Österreichisches Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk für Erwachsenenbildung und Weiterbildung (2007):** Mission Statement. Überarbeitete Fassung. Verfügbar unter: <http://www.adulteducation.at/de/forschungsnetzwerk/dokumente/18/> [5.7.2014].
- Schwarz, Jörg & Weber, Susanne Maria (2011):** Netzwerksupport durch Netzwerkberatung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34 (4), 37–46.
- Weil, Markus (2008):** Gefangen im Netz. Kritische Anmerkungen zum Umgang mit der Netzwerk-rhetorik. In: Education Permanente, (1), 8–9.

Grundskizze einer Soziologie des Mismatch am Arbeitsmarkt

Anknüpfungspunkte, Forschungsfelder und Fragen

Schwerpunkt

Das Thema „Mismatch“ ist aktuell ein „hot topic“ der internationalen Bildungspolitik. Eine genauere Betrachtung zeigt jedoch, dass diese einen vordergründig dominanten ökonomischen Zugriff auf Mismatch hat, der die subjektiven Wahrnehmungen und Konsequenzen von Mismatch völlig ausblendet. In diesem Artikel werden daher Anknüpfungspunkte für eine Soziologie des Mismatch entwickelt, um die bisher „blinden Flecken“ im aktuellen Mismatch-Diskurs sichtbar zu machen.

MARTIN MAYERL

In der aktuellen internationalen Bildungspolitik (EU, OECD) wird Mismatch als eine der zentralen Ursachen für die Gefährdung der globalen Wettbewerbsfähigkeit westlicher Ökonomien ausgemacht.

Derzeitige Strategien zielen daher darauf ab, Mismatch am Arbeitsmarkt zu reduzieren (vgl. OECD, 2012; Cedefop, 2010).¹

Mismatch wird dabei allgemein verstanden als Nicht-Übereinstimmung zwischen dem Arbeitsvermögen der Arbeitskräfte und den Anforderungen am Arbeitsplatz. Dieser Zustand kann treffend auch beschrieben als: „Was jemand kann, legt nicht eindeutig fest, was jemand arbeitet.“ (Beck, Brater & Daheim, 1980, S. 16). Aus einer kritischen Perspektive sind jedoch Mismatch-Indikatoren zu vergleichenden Zwecken – methodisch und empirisch – meist hochproblematisch. Abgesehen von methodischen Fragen bei der Messung von Mismatch, werden dabei unterschiedliche nationale Ausbildungs- und Arbeitsmarktregime nicht berücksichtigt. Zudem verbleiben diese Indikatoren auf einer oberflächlichen, ökonomischen Betrachtungsweise, die die vielfältigen Erscheinungsformen von Mismatch und die subjektiven Konsequenzen für die betroffenen Beschäftigten völlig ausblendet.

Im Folgenden wird dieser Artikel dazu genutzt, Forschungsfelder zu skizzieren, denen sich eine kritische „Soziologie des Mismatch“ widmen könnte. Es ist verwunderlich, dass es trotz der hohen internationalen Relevanz einen genuin soziologischen Zugang noch nicht gibt. Eine soziologische Perspektive kann demnach einen alternativen Zugang jenseits der neoklassisch-ökonomischen Metapher von Angebot und Nachfrage von Skills anbieten.

FORSCHUNGSFELD 1: DIE GENEALOGIE DES MISMATCH-DISKURSES – (MIS-)MATCH ALS HISTORISCH-NORMATIVES KONZEPT

Mismatch, nach dem heutigen Verständnis, hat sich in den 1970er-Jahren in den USA begründet (Berg, 1970; Freeman, 1976). Mit der Hochschulexpansion stieg das allgemeine Bildungsniveau der amerikanischen Bevölkerung stärker an als die Anforderungen am Arbeitsplatz. Dies führte folglich zu einem beträchtlichen Anteil an Personen, die unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt wurden. Eine Untersuchung der Genese des Mismatch-Diskurses muss jedoch weiter zurückgehen zu den Wurzeln der Industrialisierung. Gleichzeitig mit der – nicht konfliktfreien – Errichtung des Arbeitsmarktes als eine wesentliche Säule zu Beginn der Industrialisierung hat sich auch das Matching-Problem konstituiert (Polanyi, 1973). Mit der Industrialisierung entstand eine gesellschaftliche und betriebliche Arbeitsteilung mit heterogenen Arbeitsplätzen, die den Anforderungen entsprechend besetzt werden mussten. Damit entstand auch historisch erstmalig die Situation, dass die Eigenschaften, das Arbeitsvermögen oder die subjektiven Erwartungen der Arbeitskräfte nicht mit den Anforderungen am Arbeitsplatz übereinstimmen. Ausgehend von diesem Punkt lässt sich zeigen, dass Sichtweisen von adäquater Beschäftigung (= Match) im historischen Kontext, abhängig von unterschiedlichsten Interessenlagen, jeweils verschieden definiert werden. So sind heute aus subjektiver Perspektive andere Aspekte von Arbeit (Einkommen, berufliche Entfaltungsmöglich-

keiten, Work-Life-Balance, etc.) von Bedeutung als in Zeiten von Massenarbeitslosigkeit (z. B. 1930er-Jahre).

Es gilt daher die Genese des Mismatch-Diskurses zu untersuchen und darzulegen, welches normative Verständnis dem Mismatch-Diskurs in unterschiedlichen historischen Kontexten zugrundeliegt, wer die Deutungsmacht darüber hat und welche gesellschaftlichen Interessen daran gekoppelt sind. Aus historischer Sicht haben die OECD und die EU ein relativ enges Verständnis von Mismatch, diese beiden Institutionen meinen damit ausschließlich die nicht-optimale Verwertung von Skills und Qualifikationen (OECD, 2012). Interessant scheint daher die Frage, in welcher Weise der Mismatch-Diskurs von der internationalen Bildungspolitik gegenwärtig aufgegriffen wird, um Arbeitsmarkt- und Bildungsregime normativ zu steuern. Immerhin haben sich auf nationaler Ebene historisch unterschiedliche institutionalisierte Abstimmungsmechanismen zwischen Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt herausgebildet – z. B. in Österreich eine starke Verschränkung von Ausbildungs- und Arbeitsmarktsystem.

FORSCHUNGSFELD 2: EINE SUBJEKTORIENTIERTE PERSPEKTIVE AUF MISMATCH – DIE VIELEN GESICHTER VON MISMATCH

Der dominierend ökonomische Zugriff fasst Mismatch als ein Effizienzproblem, verursacht durch eine nicht optimale Allokation von Arbeitskräften am Arbeitsmarkt, das letztlich zu Produktivitätseinbußen führt. Die Metapher von Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt reduziert die Personen zu einem bloßen „objektiven“ Träger von produktiv verwertbarem Arbeitsvermögen. Diese Objektivierung entledigt sich der subjektiven Lebenszusammenhänge, Bedürfnisse, Zielorientierungen, Identitäten und Interessen der Personen. Jedoch sind subjektive Faktoren hochrelevant, um die Existenz von Mismatch am Arbeitsmarkt zu verstehen.

Erstens gibt es individualisierte Erwartungshaltungen an Arbeit, die eine wesentliche Rolle bei der subjektiven Bewertung spielen, ob man sich als adäquat beschäftigt fühlt oder eben nicht. Diese individualisierten Erwartungshaltungen können sich auf verschiedenste Dimensionen beziehen wie Qualifikationen, Einkommen, Work-Life-Balance, Aufstiegschancen, Aufgaben, Flexibilität, Arbeitszeit etc. So könnte es denkbar sein, dass Personen eine verbesserte Work-Life-Balance zu Ungunsten einer ihrer Kompetenzen oder Qualifikation adäquate Beschäftigung in Kauf nehmen. Objektiv festgestellter Mismatch und subjektive Wahrnehmung von Mismatch sind daher nicht zwangsläufig deckungsgleich.

¹ Laut der Erhebung von Schlüsselkompetenzen erwachsener Personen (PIAAC 2011/12) sind in Österreich 21% der Beschäftigten unter ihrem Ausbildungsniveau (Überqualifikation) und 14% über ihrem Ausbildungsniveau (Unterqualifikation) beschäftigt (OECD, 2013). Die empirische Datenlage zu Mismatch am Arbeitsmarkt variiert teilweise stark zwischen einzelnen Erhebungen, was auf unterschiedliche Ansätze zur Messung zurückzuführen ist.

Zweitens stellen Beruf und die Arbeit einen Raum dar, in dem sich die Identität einer Person entwickelt (Beck et al., 1980; Lave & Wenger, 1991). Wenn der Beruf bzw. die Ausbildung ein Raum für die Entwicklung der (beruflichen) Identität ist, dann wirkt sich dieser Raum auch auf das subjektive Selbstverständnis aus, wenn nicht diejenige Tätigkeit ausgeübt werden kann, für die man eigentlich qualifiziert wäre oder die man gerne ausüben möchte. Zusätzlich ist der Arbeitsplatz auch eine wichtige Umgebung, in der sich berufliche Handlungsfähigkeiten weiterentwickeln und Wissen angeeignet wird (Dehnbostel, 2007). Personen in überqualifizierten Beschäftigungsverhältnissen sind daher auch von der weiteren beruflichen Kompetenzentwicklung, die direkt im Prozess der Arbeit stattfindet, abgeschnitten.

Eine subjektorientierte Analyse von Mismatch müsste daher herausarbeiten, welche subjektiven Kontexte mitbestimmend sind, ob Mismatch-beschäftigte Personen tatsächlich dieses als solches wahrnehmen. Ein subjektorientierter Zugang müsste sich zusätzlich die Frage stellen, mit welchen positiven oder negativen persönlichen Konsequenzen Mismatch verbunden ist. Es gilt eine Typologie von Mismatch herauszuarbeiten, die nicht auf bloße Produktivitätsaspekte reduziert ist, sondern auch individualisierte Bewertungsmuster und subjektorientierte Konsequenzen einschließt (Kalleberg, 2006).

FORSCHUNGSFELD 3: MISMATCH UND ARBEITSORGANISATION

Die Aktualität des Themas Mismatch am Arbeitsmarkt ist vor allem auf einen Wandel der Arbeitsorganisationen zurückzuführen. Der Ausbau des Dienstleistungssektors und die Technisierung haben zu neuen Formen der organisatorischen Arbeitsteilung und Produktion geführt. Der Wechsel von tayloristischen zu posttayloristischen Organisationsformen bringt eine Entstandardisierung und Entgrenzung von Arbeitsplätzen, an denen vermehrt komplexe, ganzheitliche berufliche Handlungssituationen zu bewältigen sind (Pongratz & Voß, 2003). In posttayloristischen Arbeitsorganisationen ist das Verhältnis zwischen Arbeitsanforderungen und Arbeitsvermögen ein dynamisches, d.h. die Abstimmungsarbeit wird Teil der beruflichen Praxis selbst. Das führt einerseits dazu, dass die Anforderungsprofile nicht mehr standardisiert beschrieben werden können und andererseits dazu, dass die Arbeitsplätze wiederum selbst von den Subjekten mitgestaltet und strukturiert werden (Kleemann, Matuschek & Voß, 1999). Was als adäquate Beschäftigung gilt, kann daher nicht mehr unabhängig von den Personen, die diese Beschäftigung ausüben, beschrieben werden. Vor diesem Hintergrund wird klar, weshalb sich der Fokus von Mismatch-Analysen immer mehr von Qualifikationsmismatch auf Skills-Mismatch verlagert. Während tayloristische Arbeitsorganisationen rund um das Qualifikationskonzept aufgebaut werden, benötigt die posttayloristische Arbeitsorganisation die Fähigkeit, mit komplexen Problemstellungen umzugehen, d. h. neben fachlichen Kompetenzen sind

vor allem subjektive Selbstorganisationsdispositive und Problemlösungsfähigkeiten relevant.

Untersuchungen zeigen jedoch, dass dieser organisatorische Wandel in der Arbeit nicht flächendeckend stattgefunden hat, sondern vielmehr eine Vielfalt von verschiedenen Organisationsformen existiert, deren Ausprägung von Wirtschaftszweigen, Berufs- und Tätigkeitsfeldern abhängt. Eine ernsthafte soziologische Analyse von Mismatch kann daher nicht abgelöst von den organisatorischen Kontexten stattfinden. Vielmehr könnte Mismatch in entgrenzten Arbeitsorganisationen eine Art Normalzustand sein, in dem die Personen angehalten sind, neue Lösungsmöglichkeiten für nicht vorhersehbare Probleme zu entwickeln. Es liegt daher an den Beschäftigten selbst, die Lücke zwischen Anforderung und Kompetenzen durch permanente, selbstorganisierte Lernprozesse zu schließen. Darüber hinaus kann Mismatch sogar überhaupt als Motor für organisatorische Innovationen angesehen werden (Engeström & Sannino, 2011). Überqualifikation in tayloristischen Arbeitsorganisationen könnte hingegen – bedingt durch geringe Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten – zu einem vollständigen Verlust von beruflichen Fähigkeiten („Dequalifizierung“) und der beruflichen Identität führen.

FORSCHUNGSFELD 4: MISMATCH, MACHT UND SOZIALE UNGLEICHHEIT

Der Arbeitsmarkt ist generell ein Feld, das von vielfältigen Machtverhältnissen geprägt ist. Zentrales Merkmal des Arbeitsmarktes ist ein tauschwarenähnlicher Charakter, in dem die Nutzung der Arbeitskraft gegen Entlohnung verkauft wird (Beck et al., 1980). Jedoch ist der „Tauschwarencharakter“ von Arbeitskraft gegen Einkommen kein machtfreies Verhältnis, denn die Individuen ohne Besitz von Arbeitsmitteln sind gezwungen, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, um die eigenen Versorgungschancen zu wahren (Polanyi, 1973). Wenn es eine Angebotsknappheit von Arbeitsplätzen auf einem gewissen Qualifikationsniveau gegenüber Arbeitskraftanbietern/innen mit gleichen Qualifikationen gibt, dann ist selbst bei optimaler Allokation die „überschüssige“ Menge hinsichtlich der eigenen Versorgungschancen gezwungen, Arbeitsplätze zu besetzen, die nicht ihrer Qualifikation entsprechen. Rigidere soziale Absicherungsmaßnahmen für Arbeitssuchende können diesen Zwang noch zusätzlich befördern. Umgekehrt kann es aber auch sein, dass kleine Gruppen von Arbeitskräften eine enorme Marktmacht haben, wenn sie über Qualifikationen verfügen, deren Angebot knapp ist.

Generell ist festzustellen, dass einem segmentierten Arbeitsmarkt verschiedenste Inklusions- und Exklusionsmechanismen innewohnen, die den Zugang zu einem Beruf bzw. zu Arbeitsplätzen regeln. Demnach sind beruflich institutionalisierte Arbeitskräftemuster gleichzeitig eine Quelle von sozialer Ungleichheit (Beck et al., 1980). Unter der Annahme eines segmentierten Arbeitsmarktes wäre daher zu untersuchen, in welcher Weise institutionalisierte berufliche Schließungsme-

Professionalität in der psychosozialen Beratung im Schatten der Dienstleistungsdebatte

Schwerpunkt

chanismen den optimalen Abstimmungsprozess zwischen Arbeitsvermögen und Arbeitsanforderungen beeinflussen oder sogar behindern. Wenn man beispielsweise davon ausgeht, dass berufliche Qualifikation und berufliche Kompetenzen nicht deckungsgleich sind, dann wären diese Mechanismen auch als Ursache für Skills-Mismatch anzusehen. Mismatch in hochprofessionalisierten und stark reglementierten Berufsfeldern (z. B. Medizin, Erziehung) wäre daher anders zu analysieren als in Berufsfeldern, die kaum reglementiert sind.

Eine kritische Soziologie des Mismatch könnte, unter Rückgriff auf die oben genannten Forschungsfelder, als Korrektiv für einen eindimensional geführten Diskurs von Mismatch am Arbeitsmarkt wirken. Den scheinbar objektiven ökonomischen Zugängen wird damit, vor dem Hintergrund strukturell verankerter sozialer Inklusions- und Exklusionsmuster, eine subjektorientierte soziologische Perspektive entgegengesetzt. //

Literaturliste

- Beck, Ulrich, Brater, Michael & Daheim, Hans Jürgen (1980):** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt.
- Berg, Ivar (1970):** Education and Jobs: The Great Training Robbery. New York: Praeger.
- Cedefop (2010):** The skill matching challenge: Analysing skill mismatch and policy implications. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dehnbostel, Peter, Lindemann, Hans-Jürgen & Ludwig, Christoph (2007):** Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster: Waxmann Verlag.
- Engeström, Yrjö., & Sannino, Annalisa (2011):** Untersuchungen zum expansiven Lernen. Grundlagen, Erkenntnisse und die Herausforderungen der Zukunft. In: Falk Seeger (Hrsg.): Yrjö Engeström. Lernen durch Expansion. 2. Aufl. (S. 403–461). (International Cultural-Historical Human Sciences, Vol. 36). Berlin: Lehmanns Media.
- Freeman, Richard B. (1976):** The Over-Educated American. New York: Academic Press.
- Kalleberg, Arne L. (2006):** The Mismatched Worker. New York: WW Norton & Co.
- Kleemann, Frank, Matuschek, Ingo & Voß, Günter G. (1999):** Zur Subjektivierung von Arbeit. Veröffentlichungsreihe der Querschnittsgruppe Arbeit & Ökologie beim Präsidenten des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.** New York: Cambridge University Press.
- OECD (2012):** Better Skills, Better Jobs, Better Lives. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013):** OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD Publishing.
- Polanyi, Karl (1973):** The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen [1. Aufl. 1944]. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.
- Pongratz, Hans J. & Voß, Günter G. (2003):** Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierung in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: Ed. Sigma.

YEŞİM KASAP ÇETİNGÖK

EINLEITUNG

Erziehungs- und Drogenberatung, Berufs- und Studienberatung, psychologische Beratungsdienste für Jugendliche und Erwachsene sowie Sexualberatungseinrichtungen gelten als psychosoziale Beratungsangebote der sozialen Arbeit. Sie unterscheiden sich zwar hinsichtlich der Lebenswelten und Themen, auf die sich Beratung jeweils bezieht, ähneln sich aber stark hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen. Die Mitarbeiter/innen bringen in ihre Tätigkeit an einer psychosozialen Beratungseinrichtung meist neben einem sozialwissenschaftlichen Studium (mit beratungsrelevantem Studienschwerpunkt) und Basiskompetenzen in klientenzentrierter Gesprächsführung auch eine psychotherapeutische Ausbildung in die Arbeit ein.

PSYCHOSOZIALE BERATUNG ALS BILDUNGSPROZESS

Die psychosoziale Beratung wird in Anspruch genommen, weil Menschen in Bezug auf die oben genannten Bereiche Handlungseinschränkungen erleben. Diese Einschränkungen erwachsen aus dem Prozess der Auseinandersetzung der Subjekte mit sich selbst und der Welt. Dabei wird ihr Handlungsfluss unterbrochen, wodurch es zur Handlungshemmung kommt; diese zwingt die Betroffenen dazu, aus der Perspektive natürlicher Selbstverständlichkeit in die Perspektive der Reflexion zu wechseln. Um diese Reflexion anzustoßen und zu unterstützen, wird in Beratungsgesprächen Deutungswissen bereitgestellt, über das die Klienten/innen (noch) nicht verfügen, mit dem Ziel, dass sie anhand dieses Wissens eine kritische Distanz zu sich und der Welt gewinnen. Lederer (2007) sieht im elementaren menschlichen Vermögen der Reflexivität die Grundlage der Bildung des Menschen. „Bildung“ kann als reflexiver Selbst- und Weltbezug des Individuums definiert werden. Auch mit Werner Lenz (2007) lässt sich festhalten: „Bildung beinhaltet Reflexion und Entscheidung

zum Handeln, ohne auf Wissen und soziales Potential zu verzichten.“ (Lenz, 2007, S. 17). Bildung beruht somit auf einer relativen Distanz zu den inneren wie äußeren Zwängen.

Die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen diese Prozesse angestoßen werden, sind einem stetigen Wandel unterworfen. Durch den Begriff der Wissensgesellschaft werden zum Beispiel die seit den 1960er-Jahren zu beobachtenden Veränderungen beschrieben. Im Zentrum des Diskurses der Wissensgesellschaft steht die These der Verschiebung von Kapital und Arbeit zu Wissen als wesentlicher Produktivkraft (Stehr, 1994). Ein Effekt soll darin bestehen, dass das Alltagswissen auf der einen Seite zunehmend von Medienwissen bzw. von Formen medialer Popularisierungen durchdrungen und überformt wird (Nolda, 2002), wodurch sich auf der anderen Seite Expertenwissen veralltäglicht. Im Prozess dieser Veränderung des Wissens verschieben sich die Akzente hin zu einem Wissen, das an der Bedingung schneller Performanz orientiert ist, d.h. dieses muss sich schnell und effizient in Handeln umsetzen lassen, das Wissen muss seinen Nutzen unmittelbar unter Beweis stellen. Der Begriff der Performanz ist somit eingebunden in eine technische Logik, die Input und Output in ein lineares Verhältnis zueinander setzt und dieses Verhältnis, definiert als Effizienz, dann zum Kriterium von Leistung und Erfolg erhebt. Diese Logik entspricht der produktorientierten und betriebswirtschaftlichen Ausrichtung gegenwärtiger Dienstleistungsdebatten. Wissenschaftliches Wissen wird in diesen Debatten zunehmend auf seine am Markt schnell umsetzbare Bedeutung reduziert. Wissen wird für einen Markt produziert, und das „alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit Bildung des Geistes und der Person verbunden ist, zerfällt mehr und mehr.“ (Lyotard, 2005, S. 24).

Welche Konsequenzen haben diese Bedeutungsverschiebungen des fachlichen Wissens sowie die favorisierte Orientierung an Performanz in der Beratung für die Professionalisierung der pädagogischen Berufe? In dem vorliegenden Beitrag wird dieses Erkenntnisinteresse am Beispiel der psychosozialen Beratung näher beschrieben. Der erste Teil handelt von der Professionalisierungsdiskussion zu diesem Handlungsfeld. Im zweiten Teil wird versucht, die in der Einführung angesprochenen Tendenzen mit Hilfe des Ansatzes der Transformation des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements (Kessl, 2013) zu erläutern. Aus diesem Ansatz ergeben sich die sozialpolitischen Qualitätsanforderungen an die pädagogischen Organisationen. Abschließend werden Forschungsfragen aufgeworfen, um die neuen Bedingungen der Professionalität in der psychosozialen Beratung zu erfassen.

PROFESSIONALISIERUNG DER PSYCHOSOZIALEN BERATUNG

Die psychosoziale Beratung als institutionalisiertes Unterstützungsangebot hat ihren Anfang in den sozialpolitischen Reformbemühungen der westlichen Gesellschaften im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Die kulturell etablierten Praktiken von Beratung, Aufklärung

und Information sind hierfür Vorbild; man greift auf Formen der „Alltagsberatung“ (Nestmann 1988, S. 101; Redlich, 1997, S. 155) zurück – auf das Rat suchende, Rat gebende Gespräch zwischen Erfahrenen/Kundigen auf der einen Seite und Unsicheren/Unerfahrenen auf der anderen Seite. Neu an den um die Jahrhundertwende erstmals entwickelten Vorstellungen für die einzurichtenden Beratungsangebote ist, dass Beratung gerade nicht als Nebeneffekt anderer Tätigkeiten – wie nachbarschaftlicher oder familiärer Alltagspraxis, Erziehung oder Seelsorge – gesehen wird. Diese neue Form von Beratung behandelt Fragen und Probleme, die bis in den Bereich des Privaten reichen. Für die Beratungsabläufe hat diese besondere Form des Umgangs mit Privatem Konsequenzen: Zum einen sind alle psychosozialen Beratungsangebote darauf angewiesen, ihr Angebot öffentlich sichtbar und zugänglich zu gestalten. Zum anderen gilt es, Räume zu eröffnen, die Vertraulichkeit gewährleisten und Ratsuchende ermutigen, sich mit persönlichen, manchmal intimen Schwierigkeiten im Gespräch einem/r professionellen Berater/in gegenüber zu öffnen. Deshalb wird eine Organisationsform benötigt, die das Persönliche schützt und Beratung nicht als Kontrolle oder als Vehikel für die Interessen anderer erscheinen lässt. Für die Beratenden bleibt diese Organisationsform bzw. die Verwaltung im Hintergrund. Großmaß stellt dazu fest:

„Berater und Beraterinnen behandeln die ‚Verwaltungsseite‘ ihrer Arbeit meist als lästiges Zutat, mit der sie sich nicht identifizieren. Ihre professionelle Identität leiten sie aus dem unmittelbaren Kontakt mit ihrer Klientel ab sowie aus den damit verbundenen Qualifikationen in Gesprächsführung und psychologischem Problemverstehen“ (Großmaß, 2006, S. 489)

Anscheinend verschließt sich auch die Diskussion zur Professionalisierung dieses Handlungsfeldes gegen die sie tragenden Organisationen und thematisiert ihre gesellschaftliche Funktion nur in suchender, indirekter Weise. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu Beratungsmethoden und Beratungsansätzen können zwei Bewegungen wahrgenommen werden: Auf der einen Seite wird die Eigenständigkeit von Beratung begründet und die Bedeutung der Multiprofessionalität hervorgehoben, auf der anderen die Nähe zur Psychotherapie und die Adaption psychotherapeutischer Zugangsweisen diskutiert. Erst mit dem Anfang der 1990er-Jahre werden diese beiden Bewegungen zusammengeführt (Großmaß, 2006). Der Fokus richtet sich in den Diskussionen auf den Subjektstatus der Ratsuchenden, die Verstärkung des Lebensweltbezugs von Beratung (Thiersch, 1992) und die Unterstützung der Selbstermächtigung der Klient/innen.

DIE TRANSFORMATION DER WOHLFAHRTSSTAATLICHEN ORGANISATIONSTRUKTUREN

Die Vermutung liegt nahe, dass das wohlfahrtsstaatliche Arrangement es auch ermöglichte, dass Professionelle ihre berufliche Identität aus dem Kontakt mit ihrer Klientel ableiten konnten und eine Diskussion des

Organisationsaspekts nicht zu berücksichtigen brauchen. In Organisationen im wohlfahrtsstaatlichen Kontext wird ein angemessener Aktionsradius für die Professionellen bereitgestellt, der ihnen gleichzeitig jenen professionellen Ermessensspielraum eröffnet, den sie für die autonome Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten für die Adressat/innen benötigen. Voraussetzung für eine angemessene Nutzung dieses Ermessensspielraums war eine spezifische professionelle Ethik und das Verfügen über ein spezifisches professionelles Wissen (Expertise), dessen Grundlagen im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung zu erwerben sind. Dieses Format ließ sich mit dem Ziel vereinbaren, Reflexions- und Bildungsprozesse in der Beratung anzustoßen und zu begleiten. Mit Kessl (2013) ist jedoch festzuhalten, dass die bisherigen wohlfahrtsstaatlichen sozialpolitischen Formierungs- und Organisationsweisen im Kontext von Kommerzialisierung und neuen Vergemeinschaftungsstrategien infrage gestellt werden. Kessl identifiziert einen Transformationsprozess des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements. Durch diese Transformation des Sozialen erhalten auch Prozesse der Auseinandersetzung mit dem professionsbezogenen Status neue Brisanz. Die pädagogischen Professionen befinden sich in veränderten organisationalen Kontexten, die vor allem von Konzepten der Modernisierung und Vereinfachung von Verwaltung sowie von neuen Steuerungskonzepten geprägt werden. Diese Konzepte basieren primär auf der Behauptung sozialbürokratischer Ineffizienz sowie einer sozialstaatlichen Passivierung der Leistungsbezieher/innen. Im Mittelpunkt dienstleistungstheoretischer Semantik stehen nun die Nachfrager bzw. die Konsumenten oder Ko-Produzenten; das Ganze wird als personenbezogene soziale Dienstleistung in einen Erbringungskontext hergestellt mit dem Ziel einer Verbesserung der Passgenauigkeit, Wirksamkeit und Effizienz. Dies kann verdeutlicht werden, indem man die einzelnen relevanten gesetzlichen Regelungen im Feld sozialpädagogischer Praxis betrachtet (vgl. zum Folgenden auch Merchel, 2001, S. 19 ff.). Dort geht es um Maßnahmen zur Gewährleistung von Qualität, wobei die einzelnen Sozialgesetze jeweils unterschiedliche instrumentelle Akzentuierungen vornehmen. So sieht das Krankenversicherungsrecht (SGB V) Maßnahmen zur Qualitätssicherung in Zusammenhang mit der Gewährleistung von Qualitätsstandards bei der Behandlung, Versorgung und den Behandlungsergebnissen vor. Im Bundessozialhilfegesetz (BSHG) geht es u. a. um Vereinbarungen zur Qualitätsprüfung. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – das bislang letzte Gesetz, in das qualitätsbezogene Regelungen aufgenommen wurden – legt den Schwerpunkt insbesondere auf Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung. Paragraph 78b, Absatz 1 (KJHG) beruft sich auf Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität der Leistungsangebote und fordert geeignete Maßnahmen für ihre Gewährleistung.

Innerhalb der Legitimationsproblematik wird die Qualitätsfrage im Horizont von Effizienz und Effektivität ausschließlich evaluativ und im Sinne einer Frage der Optimierung als Resultat eines Bewertungsvorganges

und der Anwendung bestimmter Verfahren thematisiert. Der evaluative Duktus der Debatte im Horizont des Legitimationsproblems wird mit Handlungsanforderungen verknüpft, welche die Bearbeitung und Lösung des Legitimationsproblems in der Praxis auf operativer Ebene in der Anwendung von Instrumentarien aus der betriebswirtschaftlichen Qualitätsmanagementlehre sehen.

Die managerielle Umsteuerung pädagogischer Organisationen führt einerseits zur Etablierung von Qualitätsentwicklungsprozessen, jedoch scheint die häufig mit manageriellen Neusteuerungen verbundene Kommerzialisierung pädagogischer Organisationen die Ermessensspielräume pädagogischer Professioneller deutlich einzuschränken. Tacke (2005) spricht dieser ökonomisch geprägten Semantik Tendenzen der Deprofessionalisierung zu. (vgl. dazu auch Radtke 2009). In diesem Kontext lassen sich folgende Forschungsfragen für die Erfassung der neuen Bedingungen für die Professionalisierung in der psychosozialen Beratung formulieren: Welche Qualitätsansprüche werden in der sozialpolitischen Diskussion für diesen Bereich formuliert und welche Akteure/innen sind daran beteiligt? Welche Instrumente werden für die Qualitätssicherung für die psychosoziale Beratung vorgeschlagen? Wie werden in diesen Konzepten das Ziel der Beratung und sein Verhältnis zu der Beratungseinrichtung beschrieben? Die Erforschung solcher Fragen am Beispiel der psychosozialen Beratung kann einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion der De-(Re-)Professionalisierung der pädagogischen Berufe im wohlfahrtsstaatlichen Transformationsprozess leisten. //

Literatur

- Bauer, Rudolf (2001):** Personenbezogene Dienstleistungen. Begriff, Qualität und Zukunft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flösser, Gaby (2000):** Vom Ende des Korporatismus zum Wettbewerb ohne Ende. In: Hans-Uwe Otto & Stefan Schnurr (Hrsg.): Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Marktorientierte Modernisierungsstrategien in internationaler Perspektive (S. 291–302). Neuwied: VS.
- Kessl, Fabian (2013):** Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen. Eine Ortbestimmung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Merchel, Joachim (2001):** Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Beltz: Juventa.
- Lenz, Werner (2007):** Sozialkapital statt Bildung? In: Zeitschrift Umwelt & Bildung, (4), 15–17.
- Lytard, Jean-François (1994):** Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. 5., aktualisierte Aufl. Wien: Passagen Verlag.
- Nolda, Sigrid (2002):** Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stehr, Nico (1994):** Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Lederer, Bernd & Pawlik, Anka (2007):** Die Methode der Reflexionswerkstatt als arbeitsbezogenes Lernkonzept. In: Peter Dehnpostel, Hans-Jürgen Lindemann & Christoph (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb (S. 32–336). Münster: Waxmann.
- Tacke, Veronika (2005):** Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext der Erziehung. In: Thomas Klatetzki, & Veronika Tacke (Hrsg.): Organisation und Profession (S. 165–198). Wiesbaden: VS Verlag.
- Radtke, Frank-Olaf (2009):** Evidenzbasierte Steuerung. Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren (S. 157–180). Opladen-Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Nestmann, Frank (1988):** Beratung. In: Georg Hörmann & Frank Nestmann (Hrsg.): Handbuch der psychosozialen Intervention (S. 101–113). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Redlich, Alexander (1997):** Psychologische Beratung ist mehr als verkürzte Therapie. In: Frank Nestmann (Hrsg.): Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis (S. 151–160). Tübingen: dgvt.
- Thiersch, Hans (1992):** Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim-München: Juventa.

Mediengestützte Szenarien in der Erwachsenenbildung

Der Gebrauch von Medien als Instrumente des Lehrens und Lernens

Schwerpunkt

Die mediale Verfasstheit ist ein nicht zu leugnender Aspekt unserer heutigen Kultur: Medien prägen den Blick auf die Welt und auf das Selbst, formen Eigen- und Weltbilder sowie unser Denken. Seit einigen Jahren werden medientechnische Konfigurationen diskutiert, welche Bildung für alle und Bildungszugang ohne institutionelle Schranken versprechen.

PETRA MISSOMELIUS

LERNEN UND WISSEN IN DER MEDIENKULTUR

Angesichts der weitreichenden gesellschaftlichen Transformationen durch den Eintritt in das Digitale Zeitalter wird deutlich, dass die uns vertrauten Bildungsinstitutionen aus dem durch den Buchdruck ausgelösten Wissenszuwachs hervorgegangen und damit medienkulturell geprägt sind. Kommunikationsformen und Wahrnehmungsordnungen sind ebenso Ausdruck der Mediengründenheit von Wissen: sie setzen Wissen voraus und sind zugleich selbst Formen von Wissen.

Eine sich der Komplexität der Medienwirkung stellende Bildungsforschung kann entgegen der traditionell eher technologiefeindlichen Pädagogik konstatieren, dass Medien zwar nicht grundsätzlich bildende Eigenschaften zugesprochen werden, diese jedoch unter bestimmten Bedingungen durchaus befördert werden können. Der Einsatz von Medien in bildungswissenschaftlichen Praxisfeldern bringt darüber hinaus mit sich, dass Lernräume und Rollen erneut reflektiert werden. Mediennutzung im Bildungskontext bietet durch zeitliche und räumliche Unabhängigkeit das Versprechen einer größtmöglichen Unabhängigkeit für Lernende.

Bei dem nachfolgend näher erläuterten Beispiel handelt es sich um ein mediengestütztes Bildungsszenario aus der universitären Bildungspraxis. MOOCs und OER markieren den Prozess einer Öffnung von Bildungsangeboten und einer Loslösung von institutioneller Bindung.

Dennoch wenden sich diese Szenarien der Erwachsenenbildung in Duktus und Anspruch implizit einem Kreis akademisch vorgebildeter Personen zu. Dies ist durch die Genese dieser Angebotsformen bedingt, muss allerdings perspektivisch nicht so bleiben. Seit Beginn dieses Jahres sind weltweit einige Anbieter von Erwachsenenbildung im Bereich der MOOCs aktiv geworden.²

AKTUELL DISKUTIERTER MEDIENGESTÜTZTE BILDUNGSSZENARIOEN: MASSIVE OPEN ONLINE COURSES (MOOCs)

Im Fokus neuerer Lernsettings in Reaktion auf veränderte Bildungsanforderungen und gesellschaftliche Kulturtechniken stehen subjektive Zielsetzung und virtuelle Lerngemeinschaft, Lernmanagement und Lernbiografie. Inhaltlich stehen alle Lernsettings vor der Aufgabe, Lernende dazu zu ermächtigen, zunehmende Komplexitäten zu bewältigen, die wachsende Anzahl von Informationsquellen kritisch zu beurteilen und sich in der Netzwerkgesellschaft orientieren zu können. Die Integration von Medientechnologien in Lern- und Lehrarrangements ist eine immer wieder von verschiedenen Stellen vorgebrachte Forderung zur Aktualisierung von Unterrichtsinstrumenten, die in ihren Resultaten bisher jedoch nur mässig erfolgreich ist. So konnten etwa diverse E-Learning-Szenarien keine nachhaltige Wirkung erzielen. Was die Diskussion neuester Bildungstechnologien betrifft, fokussieren diese zurzeit auf sogenannte „Massive Open Online Courses“ (MOOCs).

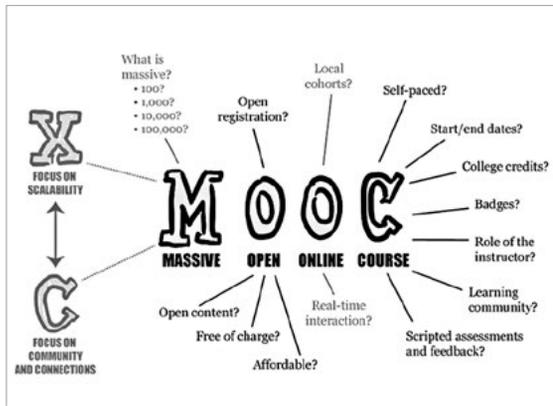
Die divergente MOOC-Bewegung beruft sich in Teilen auf die Tradition des Open Learning an den Open Universities in Großbritannien seit 1971, der Open Courseware wie sie vom Massachusetts Institute of Technology (MIT) seit 2001 angeboten wird sowie den 2002 von der UNESCO eingeforderten OER (Schulmeister, 2013). Zunächst in Zusammenarbeit mit der Hewlett Foundation arbeitete sie verstärkt an der Verfügbarmachung „Freier Bildungsmedien“. Als weiterer Schritt in dieser Entwicklung sind nun einerseits seit 2008 konnektivistisch orientierte „cMOOCs“, propagiert vor allem von George Siemens und Stephen Downes, auf dem Markt. Seit 2011 hat sich mit überwiegend auf Videoaufzeichnungen beruhenden und pädagogisch wenig ambitionierten „xMOOCs“ eine Bildungsindustrie herausgebildet, welche (zumindest im US-amerikanischen Bildungssystem) in ernsthafte Konkurrenz zu traditionellen Bildungsinstitutionen tritt. Dabei handelt es sich um Online-Lernangebote mit immens hohen Teilnehmer/innenzahlen, welche über Vernetzung, interaktive Videosequenzen, Teamaufgaben und Self-Assessments organisiert sind. „MOOCs verfolgen das Ziel, hochqualitative Online-Kurse in großem Maßstab unabhängig von Standort und Vorbildung der Teilnehmenden anzubieten und werden aufgrund ihrer hohen Sichtbarkeit und ihres Potenzials, eine bisher unvorstellbare Zahl von Lernenden zu erreichen, mit großem Enthusiasmus aufgenommen.“ (Johnson, 2013, S. 12)

Während die Konzeption von cMOOCs auf Komplexitätstheorien, der Idee einer Praxisgemeinschaft und

¹ „Massive Open Online Courses“ (MOOCs) und „Open Educational Resources“ (OER).

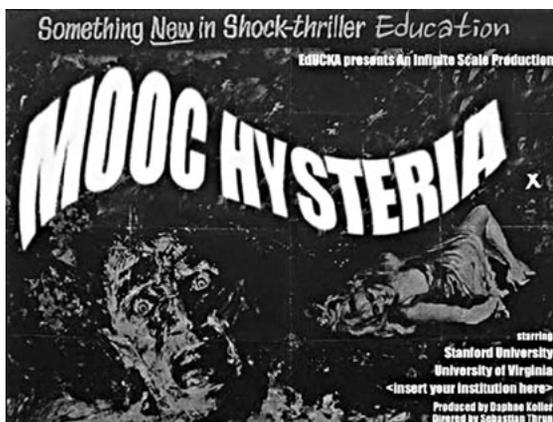
² Siehe: <http://www.mooc-list.com>

dem Begriff des Konnektivismus basiert, ist die Lerngemeinschaft in Form einer globalen Community nach wie vor mehr Utopie als Realität. In der Gesamtlandschaft der MOOCs sind cMOOCs gegenüber xMOOCs in der Minderheit.



© Mathieu Plourde

Letztere werden von kommerziellen Anbieterplattformen wie Coursera und Udacity (in Deutschland „iversity“) teilweise in Zusammenarbeit mit namhaften Universitäten wie Harvard, Stanford und Berkeley entlang traditioneller, formalisierter E-Learning-Konzepte entwickelt. Die Verfügbarkeit von Bildungsangeboten dieser prominenten Universitäten und die bildungspolitische Förderung in Form massiver finanzieller Unterstützung dieser Aktivitäten verhalfen der MOOC-Bewegung seit 2012 zu einem unerwarteten Boom und immensen öffentlichem Interesse (Schulmeister, 2013, S. 10).



Bislang ist jedoch feststellbar, dass viele der Eingeschriebenen den Kurs nach erstem Hineinschnuppern wieder verlassen (Schulmeister, 2013, S. 27–28). Es muss konstatiert werden, dass die Zielverfolgung der MOOCs zurzeit auf bildungspolitischen und ökonomischen Kausalitätsannahmen basiert (vgl. Schulmeister, 2013, S. 20–21), deren Ausgang jedoch noch völlig im Dunkeln liegt, weshalb eine abschließende Einschätzung zum jetzigen Zeitpunkt schlicht nicht möglich und

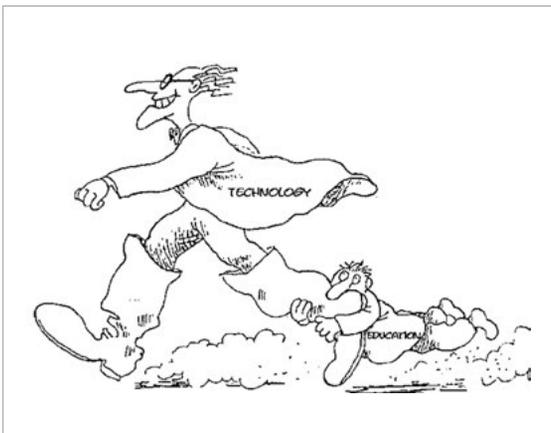
angebracht ist. Leider gilt sowohl bei OER als auch bei MOOCs die Verfügbarmachung als maßgebliche Aktivität der Bildungsanbieter, während der Prozess der Aneignung von Wissen mit Hilfe dieser Materialien und Kommunikationsanlässe in den Verantwortungsbereich der Lernenden fällt. Diese Praxis steht in der zwar medienhistorisch traditionellen, jedoch pädagogisch mäßig erfolgreichen Linie von Bemühungen, neue Medientechnologien in Bildungskontexten für ein Massenpublikum fruchtbar zu machen: man denke an Funkkollegs und Bildungsfernsehen (vgl. Lehmann, 2013). Wie die Formierung der immer wieder propagierten sozialen Community der Lernenden erfolgen soll, bleibt weiterhin unklar. Erste Studienergebnisse relativieren ebenfalls die euphorischen Erwartungen (Mackness et al., 2010; Schulmeister, 2013).

IRRATIONALE ÄNGSTE UND BERECHTIGTE BEDENKEN

Bildungsdiskurse sind von Angst und Euphorie geprägt, wenn es um Medienumbrüche bzw. die Einführung neuer Medien in bestehende Medienkulturen geht. So werden regelmäßig die aktuell neuen Mediennutzungen Heranwachsender (Buch, Illustrierte, Radio, Kino, Comic, Fernsehen, Computerspiele, etc.) für die Wirkungslosigkeit von Bildungsbemühungen verantwortlich gemacht. Unter Aussparung der Reflexion der eigenen kulturellen Buchfixiertheit führt aktuell der populistisch als Medienkritiker auftretende Manfred Spitzer einen kulturpessimistischen Feldzug (Spitzer, 2012). Vor dieser Folie wird selbst der Gebrauch von Medien als Instrumente des Lehrens und Lernens als pädagogische Bankrotterklärung deklariert. Besonders in leider noch sehr verbreiteten traditionellen schulischen Unterrichtskonzepten laufen Nutzungspraxen der Alltagsmedienkulturen von Schülern/innen der Ausrichtung auf die Person der Lehrenden entgegen und geraten mit der grundsätzlichen Medienvergessenheit (wenn nicht sogar Medienablehnung) schulischer Lernsituationen in Konflikt. Im Vergleich dazu befindet sich die Erwachsenenbildung in einer durchaus privilegierten Position, da diese in der Handlungsorientiertheit und den Lehrmethoden selbstgesteuerten Lernens gänzlich andere, diesen neuen Formen zugewandte, Bedingungen aufweist.

Dennoch soll und kann mediengestützten Bildungsszenarien nicht mit uneingeschränkter Begeisterung begegnet werden.

So ist es aus medienwissenschaftlicher Perspektive interessant, wie in den aktuellen Diskussionen um Online-Lernen über MOOCs und OER eine Fortführung des bereits früh dem Internet zugesprochenen Narrativs der Freiheitstechnologien festzustellen ist. Es ist in diesem Zusammenhang zu konstatieren (Missomelius, 2014), dass Erwartungen Technologien gegenüber nun auf Bildungsszenarien projiziert werden und zum Kurzschluss gelingender Technisierungsprozesse der Bildung führen. Diese wiederum lösen Kommerzialisierungs- und Ökonomisierungstendenzen aus, welche sich in der Entstehung einer neuen Bildungsindustrie manifestieren (Schulmeister, 2013).



Wie die Beschreibung oben erkennen lässt, ist eine fundierte Lernprozessbegleitung und gegebenenfalls ein Lerncoaching im Rahmen der anspruchsvollen Anforderungen an die Lernenden unverzichtbar. Auch ist der Reflexion eigener Lernprozesse, der Kenntnis von Lernpräferenzen und der persönlichen Lernbiografie mehr Aufmerksamkeit einzuräumen, als dies bislang der Fall ist. Es bedarf einer Fokusänderung von Bildungssystemen hin zur Betrachtung individueller Bildungsbiografien.

REFLEXIONSMODUS DER MEDIENKULTUR?

Um die Medientechnologien des Buchdrucks und der Zentralperspektive herum haben sich Kulturtechniken entwickelt, welche sich in der Moderne durch den Reflexionsmodus der Kritik auszeichneten. Diese erfahren von Seiten vieler Bildungsanbieter als Gegenpole zu Rentabilitätserwägungen und beruflicher Zweckgebundenheit von Wissen hohe Wertschätzung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung Lernender. Doch auch hier zeichnen sich Transformationsprozesse ab, da mit dem definitiven Zurücklassen der Moderne auch das Paradigma der Kritik in Veränderung begriffen ist. Es geht in der Verbindung von Medienkultur und Bildung gerade nicht um die Vermittlung von vermeintlichen Gewissheiten und Fähigkeiten – oder gar der Vermittlung von technischem Anwendungswissen –, sondern darum, Unsicherheiten und Dynamiken zuzulassen, sich reflektierend entfalten zu dürfen und damit auch bisherige Muster zur Disposition zu stellen. Der kritische, eventuell auch subversive Umgang mit kulturellen Codes der Medienkulturgesellschaft, ihren Werten und ihren Kommunikations- und Organisationsformen muss Teil des medienkulturell informierten Bildungsdiskurses sein.

Torsten Meyer schlägt vor, dass der Kontrolle, als dem Paradigma der heutigen Zeit, wiederum mit (Gegen-)Kontrolle durch „Cultural Hacking“ als kulturkritischem Handlungsansatz zu begegnen sei (Meyer, 2014). Cultural Hacking könnte somit als „Kunst des strategischen Handelns“ (Düllo & Liebl, 2005) verstanden werden und den Horizont eines Reflexionsmodus der digitalen Medienkultur markieren.

FAZIT UND AUSBLICK

Das Verständnis medialer Bedingtheit heutiger Gesellschaften ist in bildungstheoretischer Hinsicht essenziell. Das Wechselspiel zwischen der Ausdifferenzierung digitaler Medienkulturen einerseits und der zunehmenden Veränderung der Bildungspraxis andererseits (in Zusammenhängen wie Technologien, Gemeinschaften, Individualisierung und Lebensphasen) bringt Spannungsfelder hervor: wir haben es mit einem kulturellen Wandel in der Beschreibung und Problematisierung von Bildungsprozessen zu tun.

Wenngleich die oben ausgeführten Überlegungen zunächst den Rahmen akademischer Bildung betreffen, so sind diese Szenarien ebenfalls für einzelne Bereiche der postgradualen beruflichen und außerberuflichen Weiterbildung denkbar. Design, Voraussetzungen und Einsatzmöglichkeiten mediengestützter Szenarien im Rahmen weiterer Bereiche der Erwachsenenbildung wie etwa der Grundbildung, der Ausbildung und der Bildungsarbeit mit nichtakademischen Zielgruppen (Stichwort ‚Bildung für alle‘; vgl. Hug, 2014) bedürfen dringend weiterer Forschung seitens der medienwissenschaftlich informierten Bildungswissenschaften. Bildungswissenschaftliche Forschungen bezüglich selbstgesteuerten Lernens, kollaborativen und projektbezogenen Lernens, der Peer-Group als Co-Produzentin in Lernprozessen sowie die vorliegenden Erfahrungen der Fernuniversitäten sind einige der Forschungsschwerpunkte, welche in diesen neuen Kontexten gefragt sind – besonders wenn diese nicht zu weiteren Instrumenten neoliberaler Vereinnahmungen des Bildungssektors werden sollen. //

Literatur

Einzelwerke von Autor/innen

Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. 3. Aufl. München: Droemer Verlag.

Beiträge in Sammelbänden

Düllo, Thomas & Liebl, Franz (Hrsg.).(2005): Cultural Hacking. Kunst des strategischen Handelns. Wien-New York: Springer.

Hug, Theo (2014): Bildung für alle – eine Neuaufgabe? Offenheit und Teilen in der Open Educational Resources (OER) Bewegung. In: Petra Missomelius, Wolfgang Sützl, Theo Hug, Petra Grell & Rudolf Kammerl (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung: Freie Bildungsmedien und Digitale Archive (S. 227–256). Innsbruck: iup.

Lehmann, Burkhard (2013): Es liegt was in der Luft. Educational Broadcasting. In: Rolf Schulmeister (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? (S. 257–271). Münster-New York: Waxmann Verlag.

Mackness, Jenny, Mak, Sui Fai John & Williams, Roy (Hrsg.).(2010): The ideals and reality of participating in a MOOC. Proceedings of the 7th International Conference on Networked (S. 266–275). Learning 2010. Lancaster: University of Lancaster.

Meyer, Torsten (2014): Cultural Hacking als Kulturkritik? In: Sebastian Baden, Christian Bauer, Daniel Hornuff (Hrsg.): Formen der Kulturkritik. München: Fink Verlag (im Erscheinen).

Missomelius, Petra (2014): Bildungserwartungen und Medienkulturen. In: Petra Missomelius, Wolfgang Sützl, Theo Hug, Petra Grell & Rudolf Kammerl (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung: Freie Bildungsmedien und Digitale Archive (S. 73–86). Innsbruck: iup.

Schulmeister, Rolf (2013): Der Beginn und das Ende von OPEN. Chronologie der MOOC-Entwicklung In: Rolf Schulmeister (Hrsg.).(2013): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? (S. 17–59). Münster-New York: Waxmann Verlag,

Online-Quellen

Johnson, Larry et al. (2013): New Media Consortium Horizon Report: 2013 Higher Education Edition. Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Helga Bechmann). Austin/Texas: The New Media Consortium. Verfügbar unter: <http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE-DE.pdf> [19.6.2014].



Gruppenbild der Preisträger/innen.

© ORF, Pichlkostner

Fernsehpreise der Erwachsenenbildung

Am 6. Juni 2014 wurden im vollbesetzten Wappensaal des Wiener Rathauses die 46. Fernsehpreise der österreichischen Erwachsenenbildung und der Axel-Corti-Preis überreicht. VÖV-Vorstandsvorsitzender Stadtrat Dr. Michael Ludwig begrüßte die Festgäste, darunter Radiodirektor Mag. Karl Amon und Generaldirektor Dr. Alexander Wrabetz.

GERHARD BISOVSKY 58 Produktionen wurden für den Fernsehpreis eingereicht, die im Jahr 2013 erstmals von ORF, Puls 4, Okto und Servus TV ausgestrahlt wurden. Aus diesen 58 Produktionen wurden für die Preisvergabe 14 Sendungen in den Sparten „Dokumentation“, „Fernsehfilm“ und „Sendereihen“ nominiert. Eine 14-köpfige Jury, die aus Vertreter/innen der Erwachsenenbildung sowie aus Journalist/innen von Printmedien bestand, wählte die Preisträger/innen aus.

Jede der nominierten Produktionen besticht durch eine herausragende Qualität, daher ist auch schon jede Nominierung eine Auszeichnung für sich. Alle Sendungen stehen für Qualitätsfernsehen und diese Qualität lässt sich sowohl am Inhalt als auch an der Gestaltung festmachen. Die nominierten Produktionen stehen auch für Weiterlernen und Weiterbildung durch und mit dem Fernsehen, für informelles und für eigenständiges Lernen, das an den unterschiedlichsten Orten stattfindet.

SPARTE DOKUMENTATION

In dieser Sparte waren sechs Produktionen nominiert, die sich mit relevanten gesellschaftspolitischen, historischen und naturwissenschaftlichen Themenstellungen befassen. Der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung 2013 ging für die Dokumentation „**Sag mir, wo die Mädchen sind**“ an den Gestalter **Christian Rathner**. Überreicht wurde der Fernsehpreis von der stellvertretenden Institutsleiterin des WIFI Österreich, Mag.^a **Monika Elšik**.

Die in „kreuz und quer“ ausgestrahlte Dokumentation leuchtet die Hintergründe der Gewaltexzesse gegen Frauen in Indien aus und befasst sich insbesondere mit der alten Praxis der Tötung unerwünschter weiblicher Babys, die heute durch Geschlechtsbestimmung mittels Ultraschall und Abtreibung fortgesetzt wird. Durch mehrere Beispiele wird belegt, dass die patriarchale Überbewertung männlicher Nachkommen noch längst nicht überwunden ist und dass der dumpfe Hass gegen



**Christian Rathner,
Monika Elšik.**
© ORF, Pichlkostner

das Weibliche nicht nur in Dörfern verankert ist. „Sag mir, wo die Mädchen sind“ weist aber nicht nur auf die Missstände in der indischen Gesellschaft hin, sondern stellt auch Inder/innen vor, die sich gegen die Gewalt zur Wehr setzen. Eine dieser Personen ist die Bollywood-Regisseurin Madhureeta Anand, die einen Spielfilm zum Thema gedreht hat. Regisseur Christian Rathner war mit seinem Team bei Dreharbeiten dieses Spielfilms dabei und hat mit der Regisseurin, mit Mitwirkenden, mit Dorfbewohnerinnen und Dorfbewohnern gesprochen und nach Hintergründen recherchiert.

Christian Rathner, geboren 1961 in Grieskirchen/Oberösterreich, arbeitete als freier Journalist für die Katholische Presseagentur sowie für diverse Tages- und Wochenzeitungen. Er gestaltet Beiträge für das Religionsmagazin „Orientierung“ und ist fallweise zu Gast in den Sendungen „Feier-Abend“, „Christ in der Zeit“ und „Treffpunkt Kultur“. Von 1993 bis 2002 war er für die ORF-Sendung „Orientierung“ verantwortlich.

Als, wie er selbst schreibt, „abgebrochener Sprachenstudent“ in Englisch und Russisch schlug er sich zur katholischen Theologie durch und entdeckte im Zuge des Studiums seine Liebe zum Journalismus. Seine ersten Sporen als Chefredakteur verdiente er, neben der Schüler- und der Maturazeitung, in einer von der Katholischen Hochschuljugend Wien herausgegebenen Studentenzeitung.

Auch als Erwachsenenbildner blieb er dem Journalismus treu und redigierte im Kardinal König-Bildungshaus unter anderem die Programmzeitschrift „Treffpunkt Lainz“.

Ein, wie er selbst schreibt, „denkwürdiger Kaffeetermin mit Dr. Peter Pawlowsky“ führte schließlich dazu, dass er erste Erfahrungen mit dem Medien Fernsehen in der „Abteilung Religion“ sammeln konnte.

SPARTE FERNSEHFILM

In der Sparte Fernsehfilm wurden drei Produktionen nominiert, zwei davon befassen sich mit dem Thema Demenz im Alter. Der Fernsehpreis 2013 ging für den Fernsehfilm „Die Auslöschung“ an: **Agnes Pluch** für das Drehbuch und **Nikolaus Leytner** für Drehbuch und Regie.

Überreicht wurde der Fernsehpreis vom Vorsitzenden des Österreichischen Buchereiverbandes, Mag. **Markus Feigl**.

Das von Mona Film für den ORF und SWR produzierte TV-Drama erzählt die Geschichte einer Liebe zwischen einer Frau und einem Mann, die durch die Diagnose Alzheimer beim Mann, einem angesehenen Universitätsprofessor für Kunstgeschichte, auf den Prüfstand gestellt wird. „Irgendwann wird er die Frau nicht mehr erkennen“, er wird „nichts mehr von Liebe wissen und keine Ahnung haben, wer er selbst ist“. Und: „Er wird vergessen, dass er vergisst“. Weiters, so der Regisseur Leytner, wird sein Körper „unversehrt sein – aber ohne all das, was ihn als Mensch je ausgemacht hat. Ohne das, in (das) sich die Frau einmal verliebt hat“. In der Rolle des erkrankten Mannes ist Klaus Maria Brandauer zu sehen, Martina Gedeck spielt seine Frau.

2013 wurde „Die Auslöschung“ mit der Romy für den besten Fernsehfilm ausgezeichnet und erhielt zudem den 3-Sat-Zuschauerpreis.

Die 1968 geborene Agnes Pluch leitete Anfang der 1990er-Jahre als Geschäftsführerin das Drehbuchforum Wien. Danach arbeitete sie drei Jahre als Redakteurin beim ORF. Seit 1999 ist sie ausschließlich als freie Drehbuchautorin tätig und schreibt für Kino und Fernsehen. Darunter Kinoproduktionen wie „Der Kameramörder“, „Der Fall des Lemming“, „Geboren in Absurdistan“, „Die Schuld der Liebe“ oder „In 3 Tagen bist du tot 2“.

2003 erhielt sie für den Film „Ikarus“ den „Max Ophüls Preis“ für das beste Drehbuch.

Für das Fernsehen arbeitete sie an Drehbüchern für zahlreiche Produktionen wie zum Beispiel für den Zweiteiler „Vermisst“, „Die Blutsschwester“ oder „Die Auslöschung“.

Nikolaus Leytner wurde 1957 in Graz geboren. An der Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Wien studierte er an der Abteilung Film und Fernsehen; er studierte Regie bei Alfons Stummer und Axel Corti und Drehbuch bei Harald Zusanek. Seit 1984 arbeitet er als freier Autor und Regisseur in Wien. 1989 war er Mitbegründer der österreichischen Filmproduktionsfirma Allegro Film. Er realisierte zahlreiche Filme für Fernsehen und Kino, unter anderem Folgen für „Der Bulle von Tölz“, „Schwarzfahrer“, „Stärker als der Tod“, „Ein halbes Leben“, „Der Fall des Lemming“. Im Jahr 2009 hat Nikolaus Leytner gemeinsam mit anderen österreichischen Filmschaffenden die Akademie des Österreichischen Films gegründet.

Für den Fernsehfilm „Ein halbes Leben“ erhielt er den Deutschen Fernsehpreis 2009, den „Fernsehpreis der Erwachsenenbildung“ 2009 und das deutsche Pendant, den Adolf-Grimme-Preis 2010.

SPARTE SENDEREIHEN

In der Sparte Sendereihen haben sich die Jurymitglieder für die Okto-Produktion „Zitronenwasser“ entschieden. Der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung 2013 geht an Mag. **Ernst Spiessberger** für die Sendungsverantwortung und an **Martin Habacher** für die Moderation. Überreicht wurde der Fernsehpreis von Ing. **Rudolf Planton**, Vorsitzender der ARGE Bildungshäuser.



**Nikolaus Leytner,
Gerhard Bisovsky,
Agnes Pluch,
Markus Feigl.**

© ORF, Pichlkostner

Zitronenwasser ist die Sendung von Okto-TV rund um das Thema Behinderung und den gesellschaftlichen Umgang damit. Zitronenwasser versteht sich als Plattform um die Anliegen von Menschen mit Beeinträchtigungen einer breiten Öffentlichkeit mitzuteilen. Sie erzählen abseits gängiger Klischees und mit Humor aus ihrem Leben. Die eingereichte Folge „Familie Feuerstein“ beschäftigt sich mit dem Thema Mutterschaft und Behinderung. In einem sehr persönlichen Interview gewähren Tochter Lea und Mutter Bernadette Feuerstein Einblicke in ihre Lebenswelt.

Ernst Spiessberger wurde 1967 in Gmunden geboren, lebt und arbeitet in Wien. Nach seiner Zimmermannslehre und der Gesellenprüfung arbeitete er als Autodidakt in den Bereichen Skulptur, Malerei und Keramik. 1989 bis 1997 war er Betreuer bei der Lebenshilfe Oberösterreich und bei der Caritas Linz und absolvierte auch eine Ausbildung zum Fachbetreuer. Er studierte Bildhauerei/transmedialer Raum an der Kunstuniversität Linz und setzte sein Studium Anfang der 2000er-Jahre an der Kunsthochschule Berlin Weißensee und an der Humboldtuniversität Berlin fort. Weiters studierte er Szenografie an der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ in Potsdam und schloss mit einem Diplom ab.

**Ernst Spiessberger,
Martin Habacher,
Rudolf Planton.**

© ORF, Pichlkostner



Seit 2002 ist er als freischaffender Künstler und Filmemacher tätig. Nach seinem Umzug zurück nach Wien arbeitete er in der Multimediagruppe der Lebenshilfe Wien und gegenwärtig ist er Geschäftsführer von „Zitronenwasser Social Art Movie“. Zudem hatte er mehrere Lehrtätigkeiten an Universitäten und Schulen inne.

Martin Habacher absolvierte die Handelsakademie und studierte danach in Wien. Nach einem, wie er selbst schreibt, zweijährigen Besuch in der Werbewelt ist er heute selbständiger Social Media-Berater.

Mehr über Martin Habacher finden Sie im Internet unter: www.mabacher.com bzw. über Facebook als „Blogger on wheels“.

AXEL-CORTI-PREIS 2014

Der Axel-Corti-Preis wird bereits zum 18. Mal überreicht. Axel Corti hat den Fernsehpreis für sein großartiges Schaffen vier Mal erhalten. Er verkörperte all das, wofür dieser Preis für erwachsenenbildnerisch besonders wertvolle Leistungen steht, nämlich hohe Professionalität, Engagement und Aufklärung sowie Originalität und Unverwechselbarkeit des Schaffens.

Für 2014 haben sich die Mitglieder der Jury entschieden, den Axel-Corti-Preis der Redakteurin, Filmemacherin und Moderatorin Mag.^a **Renata Schmidtkunz** zu überreichen. Die Preisüberreichung wurde von VÖV-Vorstandsvorsitzenden Dr. **Michael Ludwig** und von ORF-Generaldirektor Dr. **Alexander Wrabetz** vorgenommen.

Renata Schmidtkunz wurde in Hattingen in Deutschland geboren, sie besuchte die Volksschule in Österreich, maturierte am Gymnasium in Spittal an der Drau und studierte Evangelische Theologie und Publizistik- und Kommunikationswissenschaft in Wien und Montpellier. Bereits 1989 arbeitete sie als Redaktionsassistentin beim Bayerischen Rundfunk für die Serie „Bibel im Bild“. Ein Jahr darauf begann ihre Karriere beim ORF, 1995 gehörte sie zum Gründungsteam von „kreuz und quer“. Von 1997 bis 2001 moderierte sie die vielbeachtete Sendung „Die Box“, das mobile Außenstudio von „kreuz und quer“, in weiterer Folge den „Club 2“. Weiters arbeitete Schmidtkunz in der 3sat-Redaktion des ORF als Filmemacherin und Moderatorin. Schmidtkunz moderiert Sendungen auf Ö1 wie die Wissenschaftssendung „Von Tag zu Tag“ oder „Im Gespräch“, die sie seit verganginem Jahr leitet. Die genannten Sendungen wurden bereits mehrmals mit dem Radiopreis und dem Fernsehpreis der Erwachsenenbildung ausgezeichnet.

Im Jänner 2013 erhielt Renata Schmidtkunz den Publizistik-Preis der Stadt Wien. Die Premiere ihres Kinodokumentarfilms „Das Weiterleben der Ruth Klüger“ erfolgte bei der Viennale 2011. Mitte der 1990er-Jahre schrieb Schmidtkunz für die Tageszeitung „Der Standard“ tätig und lehrte Systematische Theologie an der Universität Wien, seit 1992 ist sie außerdem im Vorstand der Evangelischen Akademie Wien.

Renata Schmidtkunz' Tätigkeit zeichnet sich durch sozial- und gesellschaftspolitisches Engagement aus. Sie setzt sich in vielen ihrer Arbeiten und Tätigkeiten für Benachteiligte ein und hält mit Kritik an gegenwärtigen



Michael Ludwig,
Alexander Wrabetz,
Renata Schmidtkunz,
Karl Amon.

© ORF, Pichlkostner

Entwicklungen neoliberaler Ausprägung nicht zurück; viele ihrer Beiträge beziehen sich auf Anliegen von Frauen.

Sie setzt darauf, dass Fragen zu stellen etwas sehr Wichtiges ist. Fragen zu stellen sieht sie als Versuch,

Dinge und Ereignisse in den eigenen Alltag zu integrieren.

Diese fragende Kultur und der darauf aufbauende Dialog sind zentrale Bestandteile einer Erwachsenenbildung, die sich dem Grundgedanken der Emanzipation verschrieben hat.

Ihr Schaffen als Filmemacherin, Moderatorin, Redakteurin und Sendungsleiterin zeichnet sich durch hohe Professionalität, Originalität, Unverwechselbarkeit und Parteilichkeit für Gerechtigkeit aus.

DANKSAGUNG

Zum Gelingen der Veranstaltung wesentlich beitragen haben die Mitglieder der Jury sowie der ORF mit seiner vielfältigen organisatorischen und technischen Unterstützung, die die Preisvergabe erst möglich gemacht hat. Ein besonderer Dank gilt der Technik und stellvertretend für das Team **Petra Haslinglehner** und **Werner Janitsch**. Für die Gestaltung der gezeigten Ausschnitte aus den ausgezeichneten Produktionen und das Porträt der Axel-Corti-Preisträgerin ist der **Enterprise Promotion** und **Herbert Tenschert** zu danken. **Christine Rafetseder** vom Büro Medienpreise hat die umfangreiche Organisationsarbeit – wie immer – hervorragend gemacht. //

Axel Corti-Preis an Renata Schmidtkunz

ALEXANDER WRABETZ

Axel Corti, einer der renommiertesten Radio-, Fernseh- und Filmemacher, den Österreich je hatte, war stets ein Rufer, ein Mahner.

Mit kritischem, wahrheitssuchendem Blick setzte er uns einen Spiegel der Gesellschaft vor, der oft ein anderes Bild zeichnete, als wir es wahr nahmen und für wahr nehmen wollten.

Deshalb freut es mich besonders, dass der Axel Corti-Preis heuer an eine engagierte Frau geht, deren Arbeit in dieser Tradition steht: die Journalistin und Theologin Renata Schmidtkunz.

Vor einem Vierteljahrhundert begann sie beim Fernsehen, zuerst in Bayern, dann im ORF, und beweist seither täglich auf Neue, was öffentlich-rechtliches Fernsehen können soll und muss: Vielfalt und Unabhängigkeit demonstrieren, Authentizität und Faktentreue bewahren, handwerkliche wie auch inhaltliche Qualität leisten.

Ob in Sendungen wie „kreuz&quer“, der „BOX“, dem Radiokolleg oder „Im Gespräch“ – sie hat immer engagierte und konsequente Haltung bewiesen.

Als Gastgeberin des „Club 2“ 2008 bis 2012 war sie stets Dreh- und Angelpunkt der Diskussionen.

AXEL CORTI-PREIS PREISTRÄGER

- 1997 Josef Broukal
- 1998 Peter Pawlowsky
- 1999 Paul Lendvai
- 2000 Michael Kehlmann
- 2001 Michael Haneke
- 2002 Hugo Portisch
- 2003 Peter Huemer
- 2004 Georg Stefan Troller
- 2005 Barbara Coudenhove-Kalergi
- 2006 Adolf Holl und Georg Riha
- 2007 Susanne Scholl
- 2008 Trautl Brandstaller
- 2009 Raimund Löw
- 2010 Ernst Hinterberger
- 2011 Elisabeth Scharang
- 2012 Barbara Rett
- 2013 Kurt Langbein
- 2014 Renata Schmidtkunz

In ihrem Dokumentarfilm „Das Weiterleben der Ruth Klüger“ zeichnet sie ein berührendes Porträt der Literatur-Wissenschaftlerin und Holocaust-Überlebenden.

Zahlreiche Auszeichnungen stehen für die hohe Qualität der Arbeit von Renata Schmidtkunz: ein „Romy“-Spezialpreis, der Publizistik-Preis der Stadt Wien und nun: der Axel-Corti-Preis.

Ich gratuliere Renata Schmidtkunz herzlichst zu dieser Auszeichnung und bin stolz, dass der ORF Journalistinnen, Radio- und Fernsehmacherinnen wie sie hat. //

Dankesrede zum Axel-Corti-Preis

RENATA SCHMIDTKUNZ¹

Für mich ist heute, das lässt sich nicht verbergen, ein wirklicher Freudentag. Mit dem Axel-Corti-Preis ausgezeichnet zu werden ist schon allein durch die Verbindung des eigenen Namens mit jenem jenes originellen, klugen, kreativen Vielbegabten eine Ehre. Ich danke daher der Jury, dass sie meine Arbeit für auszeichnungswürdig empfunden hat.

Ich danke dem Kollegen **Herbert Tenschert** aus der TV-Promotion-Abteilung für den kleinen Film, den er über mich gemacht hat. Ich war gespannt, was er aus der Fülle des Materials herausuchen würde, bin es doch normalerweise *ich*, die sich wochen- oder monatelang in Archivmaterial vertieft hat, um die Personen, die ich filmisch portraitiert habe, sichtbar zu machen.

Meine Eltern haben mir immer erzählt, mein erster Satz (ich war das drittgeborene Kind) sei gewesen: „Ich auch!“ Und meine erste Frage: „Warum?“ Diese Liebe zur Frage haben auch meine Kolleginnen und Kollegen beim ORF in den letzten 25 Jahren oft genug miterlebt. Manche mochten es und hielten es für eine Grundvoraussetzung journalistischen Arbeitens. So zum Beispiel mein bis heute sehr verehrter erster Chef in der Abteilung Religion Fernsehen und Axel-Corti-Preisträger Dr. **Peter Pawlowsky**, unter dessen Leitung zwei hier heute Ausgezeichnete, Christian Rathner und ich, an der Erfindung der Erfolgssendung „kreuz und quer“ mitgewirkt haben. Oder Dr. **Peter Huemer**, der mich 1999 eingeladen hat, regelmäßig „Im Gespräch“ zu moderieren.

Oder meine mindestens ebenso verehrte Chefin und Lebensfreundin Dr.ⁱⁿ **Nora Aschacher**, jahrelange Leiterin der ÖR-Wissenschaftssendung „Radiokolleg“, welche ich zehn Jahre lang moderiert habe.

Andere mochten diese Leidenschaft zur Frage nicht so gerne. Wer Fragen für Ungehorsam hält, ist nicht weit davon entfernt, Gedanken kontrollieren und Erkenntnis verhindern zu wollen. Oder, um es mit den Worten Theodor W. Adornos zu sagen: „Es gehört zum Mechanismus der Herrschaft, die Erkenntnis des Leidens, das sie produziert, zu verbieten.“ Jene im ORF, deren so gestaltetes Denken und Handeln ich in den

letzten 25 Jahren auch erlebt habe, werde ich heute und hier aber nicht namentlich erwähnen. Ich habe sie überdauert.

Im Dezember 2013 wurde ich auf Vorschlag des Radiodirektors Mag. Karl Amon von Generaldirektor Dr. Alexander Wrabetz zur Leiterin der ÖR-Sendung „Im Gespräch“ ernannt. Nun kann ich nach Herzenslust fragend die Welt ergründen. Das empfinde ich nicht nur als großes Privileg, sondern auch als Verantwortung. Eine Verantwortung, die allen Journalistinnen und Journalisten gemein ist. Oder sein sollte.

Wir sollen und *ich will* den Menschen, denen ich begegne und die sich mir in der journalistischen Arbeit anvertrauen, gerecht werden. Das war mein Ziel in meiner 23-jährigen Fernseharbeit als Filmemacherin und Moderatorin, das ist mein Ziel in meiner Radioarbeit. Und so habe ich auch meine Kino-Dokumentation „Das Weiterleben der Ruth Klüger“ konzipiert.

Um Menschen gerecht werden zu können braucht es: Zeit zur Recherche bzw. Wissen und Erfahrung, ein offenes Herz, einen selbstständig denkenden Kopf, die Überzeugung, dass Journalismus mehr ist als „only bad news is good news!“ – und Unabhängigkeit. Dann passiert im besten Fall, dass unser Publikum in der Lage ist, sich durch das Dargebotene eine eigene Meinung zu bilden und zu Erkenntnis zu gelangen; und dass die Interviewten, Portraitierten sich so dargestellt fühlen, wie sie sind. Nur wenn wir wissen, was und wie der andere ist, können wir zu einem offenen Diskurs gelangen. Und der wiederum ist eine der Grundvoraussetzungen von Demokratie und Humanität.

Information zu vermitteln und Erkenntnis zu ermöglichen – und das Ganze, wenn möglich, auch noch amüsant, ästhetisch durchdacht und mit Respekt zu tun – ist meines Erachtens das Wesen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks und Fernsehen. Es ist ein Medium, das uns als Gesellschaft miteinander ins Gespräch bringt.

In diesem Sinne beziehe ich Stellung, habe ich eine Haltung, mache ich mich gemein mit den Anliegen anderer, trete ich in Beziehung.



Renata Schmidtkunz

© ORF, Pichlkostner

Alles andere ist Beschaffung von „content“ – und interessiert mich nicht. Auch wenn oder weil „content management“ heute an die Stelle von Journalismus treten soll und Journalist/innen zu Dumping-Gehältern zu „content managern“ – also Verwalter/innen von Inhalten degradiert werden sollen.

Zwei Dinge erachte ich in meinem Leben und in meiner Arbeit als zentral: Die Liebe und das Lernen. Beides macht den Menschen erst zu Menschen.

Beides wird erst dadurch möglich, dass man sich zueinander in Beziehung setzt, dass man Fragen stellt mit dem Ziel den, die oder das andere besser kennenzulernen, zu verstehen, zu respektieren, (wenn notwendig) Grenzen zu ziehen, ins Gespräch zu kommen. Um am Ende das Leben meistern, ihm vielleicht sogar einen Sinn abgewinnen zu können.

Vom griechischen Dramatiker Sophokles stammt der Satz: „Achtung verdient, wer erfüllt, was er (und ich möchte ergänzen SIE) vermag.“ Ich hoffe, dass ich die Achtung, die mir mit diesem Preis gegeben wurde, auch in Zukunft erfüllen kann. //

¹ Leicht gekürzte Dankesrede vom 5. Juni 2014.

Standpunkt.Bildung: Bildungswünsche und -bedarfe von Frauen der Zweiten Generation

Was können Erwachsenenbildungseinrichtungen tun, damit ihre Bildungsangebote für bildungsbenachteiligte Frauen der „Zweiten Generation“ zugänglicher werden? In der „learn forever Standpunkt.Bildung“-Studie wurden deren Bildungswünsche und -bedarfe erhoben und Empfehlungen und Handlungsmöglichkeiten vor allem für den Bildungsbereich formuliert.

SABINE ASCHAUER-SMOLIK, DORIS KAPELLER
UND ANNA STIFTINGER



**Standpunkt.Bildung:
Bildungswünsche und
-bedarfe von Frauen
der Zweiten Generation**
© Grafik: hörzer brand
design

Ergebnisse der PISA-Studien, aber auch Zahlen zu Ausbildungsabbrüchen und zu Arbeitslosigkeit haben in den letzten Jahren verstärkt die in Österreich geborenen Kinder von Migrant/innen, die sogenannte „Zweite Generation“, ins Licht der Öffentlichkeit gerückt. Kinder von Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status, und dazu gehören Kinder von Migrant/innen überproportional häufig, zeigen schlechtere Schulergebnisse, brechen Schule oder Lehre häufiger ab und beteiligen sich bedeutend weniger an beruflich verwertbarer Weiterbildung. Die Zweite Generation hat es zudem im Vergleich zu Menschen ohne Migrationshintergrund bedeutend schwerer, ihre Ausbildungen am Erwerbsarbeitsmarkt adäquat umzusetzen.

In Österreich existiert relativ wenig Wissen über Frauen der Zweiten Generation, da der Fokus der Studien bisher zumeist auf die Erste Generation gelegt wurde. Insgesamt machen Frauen der Zweiten Generation etwa fünf Prozent der weiblichen Bevölkerung in Österreich aus, aber beinahe jedes sechste Mädchen und jede sechste weibliche Jugendliche bis vierzehn Jahren zählen zur Zweiten Generation. Das heißt, diese werden in den kommenden Jahren und Jahrzehnten das formale Bildungssystem verlassen und in den Erwerbsarbeitsmarkt einsteigen. Gleichzeitig sind sie potenziell künftige Kundinnen der Weiterbildungseinrichtungen.

Entsprechend dem Förderschwerpunkt lebensbegleitendes Lernen, der sich der Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von bildungsbenachteiligten Personengruppen widmet, haben sich Expertinnen aus dem Netzwerk „learn forever“ zusammengetan, um mit der „Standpunkt.Bildung“-Studie¹ Bildungswünschen, -bedürfnissen und -bedarfen von Frauen der Zweiten Generation nachzugehen.

Der transdisziplinäre Zugang im Design erlaubt es, wissenschaftliches Wissen mit Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung zu verknüpfen. Durch die enge Kooperation von Forscherinnen und Erwachsenenbildnerinnen werden die Forschungsergebnisse in die Erwachsenenbildungspraxis übersetzt und so Veränderungen in Gang gesetzt. Konkret heißt das, dass die Ergebnisse aus der Studie in Handlungsoptionen für die Erwachsenenbildungspraxis übersetzt und in der Erwachsenenbildungslandschaft diskutiert und verbreitet werden.

WIE SIND WIR VORGEANGEN?

„Peripherie. Institut für praxisorientierte Genderforschung“ (Graz) und „agenda“ (Salzburg) stellten in ihrer Studie jene zwei zahlenmäßig großen Herkunftsgruppen aus der Zweiten Generation in den Mittelpunkt, die im Vergleich zu anderen einen sehr großen Anteil an Frauen mit nur Pflichtschule als höchstem Abschluss aufweisen, nämlich Frauen, deren Eltern in der Türkei oder im vormaligen Jugoslawien (abgesehen vom Gebiet des heutigen Slowenien) geboren worden sind. Gleichzeitig richteten wir den Blick auf eine großstädtische (Wien) und eine ländliche (Pinzgau, Bundesland Salzburg) Region, um auch unterschiedliche regionale Rahmenbedingungen und ihren Auswirkungen auf die Bildungs- und Erwerbsmöglichkeiten berücksichtigen zu können.

Bereits bei der anfänglichen Literaturrecherche zur Zweiten Generation und der Analyse sekundärstatistischer Daten wurde deutlich, dass es nur wenige publizierte Daten zur Zweiten Generation in Österreich gibt. Für den Pinzgau mussten wir auf Zahlen für das Bundesland Salzburg zurückgreifen.

Im zweiten Schritt führten wir Expert/inneninterviews in den beiden Untersuchungsregionen durch und befragten Vertreter/innen der Bereiche Bildung, Arbeitsmarkt, Integration, von Interessenvertretungen sowie der öffentlichen Hand zur Situation der Zweiten Generation in ihrer Region.

Zentraler Erhebungsschritt waren die anschließenden Interviews mit Frauen der Zweiten Generation. Als Auswahlkriterien legten wir im Vorfeld fest, dass in jeder der beiden Regionen 50 Prozent aus der einen und 50 Prozent aus der anderen Herkunftsgruppe stammen sollten. Jeweils die Hälfte wiederum sollte ein Ausbildungsniveau über dem Pflichtschulabschluss aufweisen, die andere Hälfte einen Bildungsabschluss mit maximal Pflichtschulniveau oder darunterliegend. Im Zuge der Durchführung der Studie stießen wir auf deutliche Hindernisse im Zugang zu diesen Gruppen. Obwohl die Akquise der Interviewpartnerinnen über die in den beiden Regionen verankerten beteiligten Bildungseinrichtungen und deren Netzwerke erfolgte, stellte sich die Kontaktaufnahme um vieles schwieriger und zeitaufwendiger dar, als wir es erwartet hätten. Die Vertreterinnen der Bildungseinrichtungen setzten vielfältige Strategien bei ihrer Suche ein. Sie kooperierten mit Gatekeepern, Multiplikator/innen

¹ Verfügbar unter: www.learnforever.at/standpunkt-bildung [4.2.2014].

und nutzten Privatkontakte. In vielen Fällen sagten die Frauen bei ersten Anfragen zu, dann im Zuge von Termin Konkretisierungen kurzfristig wieder ab oder hielten vereinbarte Termine nicht ein.

Für den Raum Wien konnten die Auswahlkriterien mit viel Zeitaufwand erfüllt werden, im Pinzgau konnte die geplante Anzahl an Interviews letztlich trotz intensiver Bemühungen nicht durchgeführt werden. Im Pinzgau stießen wir auf zwei Phänomene, die eine Auswertung nach den oben genannten Kriterien deutlich erschweren und die letztlich zu einer Verringerung der Anzahl an Befragten führten. Von den Frauen mit türkischem Herkunftshintergrund, die hinsichtlich ihres Bildungsstatus den festgelegten Kriterien entsprachen, erklärte sich eine geringere Fallzahl zu einem Interview bereit. Zudem konnte für die Gruppe der Frauen mit Herkunftshintergrund „ehemaliges Jugoslawien“ die Forderung nach einer Trennung in 50 Prozent Bildung über, und 50 Prozent mit höchstens Pflichtschulniveau nicht eingehalten werden.

Im Anschluss an die Analysen aus allen Erhebungsschritten fassten wir die Ergebnisse zusammen und entwickelten Empfehlungen, die dazu beitragen sollen, die Teilhabe von Frauen der Zweiten Generation am Bildungssystem zu verbessern. Um diese Empfehlungen zu strukturieren, kristallisierten wir folgende „Knackpunkte“ für die Situation von Frauen der Zweiten Generation heraus: Institution Schule, Ausbildungsentscheidung (Schule oder Berufsausbildung), Arbeitssituation, Bildung und Lernen, Gestaltung von Weiterbildungsangeboten, System Familie, Identität bzw. Zugehörigkeit sowie Diskriminierungen.

Die aus den Studienergebnissen abgeleiteten Empfehlungen gehen weit über den Erwachsenenbildungsbereich hinaus. Sie richten sich an unterschiedliche Akteur/innen aus Bildungs-, Arbeitsmarktpolitik und betreffen auch Bereiche wie Kindergärten oder Schulen. „abz*austria“ und das Bildungszentrum Saalfelden haben auf Basis der Empfehlungen Handlungsmöglichkeiten für die Erwachsenenbildung formuliert, die dabei helfen können, dass Bildungsangebote für Frauen der Zweiten Generation leichter zugänglich werden. Die zahlreichen Umsetzungsvorschläge beziehen sich auf die Bereiche

- Ausbau von Kooperationen, Vernetzungs- und Angebotsstrukturen in der Erwachsenenbildung,
- Interne Qualitätsstandards, Diversitätsmanagement und Angebotsgestaltung und
- Vernetzung mit und Sensibilisierung von relevanten Schnittstellen der Erwachsenenbildung

ANSÄTZE ZUR FÖRDERUNG DER BILDUNGSBETEILIGUNG

Die Schulerlebnisse der Befragten zeigen, wie wichtig die ersten Erfahrungen mit Lernen und der Institution Schule für den weiteren Berufs- und Bildungsverlauf sind. Strukturelle Veränderungen am System der Erstausbildungen in Österreich in Richtung größerer Chancengleichheit sind unabdingbar. Elternarbeit, Sensibilisierung von Lehrer/innen und Direktor/innen sowie verstärkte Aktivitäten der Berufsorientierung in allen Phasen von Schulwahlentscheidungen sind ebenfalls

wichtige Bausteine für gelingende Bildungskarrieren im Erstausbildungsbereich.

Die Erwachsenenbildung kann oft nur Reparaturleistungen für nicht erfolgreiche Bildungsverläufe anbieten. Bei unserer Studie sind wir einigen Frauen aus der Zweiten Generation begegnet, die sich erst im Erwachsenenalter auf den Weg gemacht haben, Bildungswege einzuschlagen, die ihnen zuvor verwehrt geblieben sind.

Zentrale Ergebnisse aus den Erhebungen zu den Bildungswünschen von Frauen der Zweiten Generation sind:

- Ein unterstützendes Umfeld aus Familie, Freundeskreis und Arbeitsplatz fördert die Aus- und Weiterbildungsbeteiligung wesentlich.
- Das Weiterbildungsinteresse ist häufig gekoppelt an Wünsche zur Verbesserung der beruflichen Situation, zum Wiedereinstieg in den Beruf und ein höheres Einkommen.
- Aus- und Weiterbildungen müssen leistbar sein und viele benötigen zudem die Finanzierung der Lebenshaltungskosten; deshalb ist vielen nur die Teilnahme an AMS-finanzierten Angeboten möglich.
- Kostengünstige und zeitlich flexible Kinderbetreuungsangebote sind weitere wesentliche förderliche Rahmenbedingungen für die Weiterbildungsteilnahme.
- Hinderliche Faktoren sind unter anderem strenge Wertvorstellungen des Elternhauses, Mobilitätsprobleme und nicht vorhandene Ausbildungsstätten in der Nähe (Pinzgau) sowie Perspektivenlosigkeit in Bezug auf die Verwertbarkeit von Bildungsangeboten.
- Unrealistische Berufswünsche ergeben sich aus mangelndem Wissen über die dafür notwendigen Ausbildungswege (z. B. Anwältin).
- Wünsche nach Angeboten zur Erweiterung der Deutschkenntnisse liegen zum einen in dem subjektiven Empfinden begründet, nicht ausreichend Deutsch zu sprechen, zum anderen in der Erfahrung, bei Aufnahmeprüfungen nicht zu bestehen.
- Die meisten Befragten verfügten über sehr wenig spezifisches Wissen darüber, wie sie sich über Weiterbildungsmöglichkeiten informieren können. So beschrieben viele etwa die Suche im Internet als wenig zielführend. Im Pinzgau war zudem unter den Befragten die Bildungsberatung völlig unbekannt.

Hinsichtlich der Gestaltung und der Inhalte von Aus- und Weiterbildung decken sich die Wünsche bildungsbenachteiligter Frauen der Zweiten Generation mit denen anderer vergleichbarer Gruppen aus der Mehrheitsbevölkerung. Spezifische Angebote für die Gruppe der Zweiten Generation erscheinen daher wenig zielführend. Die Erwachsenenbildung steht vor der Herausforderung, Bildungsangebote so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen von bildungsbenachteiligten Frauen insgesamt entsprechen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von bildungsbenachteiligten Frauen der Zweiten Generation zusätzliche Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen benötigt. Im Folgenden stellen wir dazu exemplarische Handlungsoptionen für Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor:

- **Entwicklung bzw. Weiterentwicklung und Umsetzung von Strategien zur Erreichung von Frauen der Zweiten Generation, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen:** Die Frauen sollen damit einerseits bei einem Berufs(-wieder)einstieg unterstützt und andererseits motiviert werden, sich weiterzubilden, um damit ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern. Hier gilt es insbesondere, niederschwellige, aufsuchende Strategien zu entwickeln und die Frauen dort zu erreichen, wo sie sich aufhalten (z. B. Eltern-Kind-Treffen, Familienberatungsstellen, medizinische Praxen, Kindergärten etc.).
- **Ausbau von Mentor/innenprojekten, die Berufsausbildungen bzw. Bildungs-Umbruchsituationen begleiten:** In diesen Mentor/innenprojekten sollen Frauen der Zweiten Generation eingesetzt werden, die auch als Role Models fungieren.
- **Proaktive Suche und Aufnahme von Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund bzw. der Zweiten Generation in allen Bereichen der Erwachsenenbildungsorganisationen:** Die Offenheit hinsichtlich Interkulturalität und Diversität in den Einrichtungen wird dadurch zum Ausdruck gebracht und die Akzeptanz durch die Zielgruppe erhöht. In Inseraten können Personen mit Migrationshintergrund explizit zur Bewerbung aufgefordert werden. Personalverantwortliche sollen im Recruitingprozess aktiv darauf achten, Rollenstereotype (Migrantin als Reinigungsfrau, Österreicherin als Abteilungsleiterin) zu vermeiden und gezielt Führungspersonal mit Migrationshintergrund anzuwerben. Zu diesem Zweck können Kontakte zu ethnischen Vereinen bzw. Gruppen gesucht und der Zielgruppe Stellenanzeigen über deren Kommunikationswege zugänglich gemacht werden.
- **Professionalisierung des Wissens über Diversität und Interkulturalität in den Organisationen der Erwachsenenbildung** z. B. bei Mitarbeiter/innen und Fachtrainer/innen durch spezifische, eventuell auch verpflichtende Weiterbildungsangebote, um eine Sensibilisierung für die Lebenswelten der Frauen der Zweiten Generation zu erreichen und den Wert von Mehrsprachigkeit und die Zugehörigkeit zu mehreren Kulturen positiv zu besetzen.
- **Erweiterung der Lern- und Bildungsmöglichkeiten durch den Ausbau niederschwelliger Blended-Learning- und E-Learning-Modelle:** Insbesondere für den Pinzgau sind diese Modelle verstärkt vor dem Hintergrund der Mobilitätsprobleme durch den schlechten Ausbau des öffentlichen Verkehrs und auch der mangelnden Ausbildungsmöglichkeiten für bestimmte Berufe zu entwickeln. Solche Angebotsstrukturen können gleichzeitig einer Abwanderung der Frauen entgegenwirken.

Die Ergebnisse der aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung und Frauen finanzierten Netzwerkarbeit können auf der Homepage von „learnforever“ nachgelesen werden.² //

² Verfügbar unter: <http://www.learnforever.at/standpunkt-bildung> [4.2.2014].

Lagom: Wenn das so einfach wäre

Ein Studienbesuch in Järfälla in Schweden¹

ROBERT STREIBEL

„Vad drömer du om?“ Würde ich jetzt auf diese Frage nach den Träumen mit „grönsaker“ und „drottning“ antworten, könnte das vielleicht als etwas despektierlich angesehen werden. Denn was haben Grünzeug und die Königin schon gemeinsam? Schweden ist eine Monarchie und Gemüse ist wohl wichtig, um die langen Winter zu überstehen, aber ... „grönsaker“ und „drottning“, das sind die ersten Worte, die ich im Schwedischkurs in Järfälla gelernt habe, von „Hej“ und „Hej to“ einmal abgesehen.

Wie funktioniert Lernen in einem Land, dessen Sprache man nicht kennt, von dem man einige Bilder im Kopf hat? Die Assoziationen haben sich vielleicht seit der Zeit von Kurt Tucholsky verändert. Er lässt in seinem Roman „Schloss Gripsholm“ die Hauptperson Peter philosophieren, dass den Menschen (gemeint sind wohl die Männer), zuerst die Schwedinnen einfallen. Wer von den männlichen Lesern hatte in seiner Jugend nicht eine schwedische Brieffreundin? Da wären dann noch IKEA, vielleicht ABBA und Zlatan Ibrahimović auf dem grünen Rasen. Bei manchen geistert vielleicht noch im Hintergrund so etwas wie Wohlfahrtsstaat, Toleranz und Freizügigkeit“ herum. Der Besuch, organisiert über ein Programm des „Europäischen Zentrums für die Förderung von Berufsbildung“ (CEDEFOP) vermittelt einen Eindruck vom Bildungssystem und der Bildungsorganisation in Schweden.

¹ Erschienen in der „Wiener Zeitung“ vom 17.1.2014. Online verfügbar unter: http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/wz-reflexionen/vermessungen/?em_cnt=600804 [19.1.2014]

KOMMUNALE BILDUNG

Lernen beinhaltet natürlich nicht nur die Erfahrung, in einem Kurs mit Immigranten zu sitzen und zu versuchen, aufgrund von Bildern und einigen verwandten Worten Aufgaben zu lösen, sondern auch die Frage nach der politischen Situation. Zuerst ist die Verantwortlichkeit der Gemeinde für Bildung hervorstechend. Es gibt einen nationalen Rahmen, aber das Geld für Bildung von den Kleinkindern bis zum Ende der Schulzeit kommt von der Gemeinde. Das war nicht immer so und wurde in den 1990er-Jahren – damals noch von den Sozialdemokraten – eingeführt. Das klingt nach Bürgernähe, aber ursprünglich waren wohl Einsparungsgründe der Grund. Ein Faktum ist jedoch, dass die Schule näher an den sozialen kommunalen Netzwerken ist und schneller reagieren kann.

Jede Schule in Schweden bekommt pro Schüler/in einen bestimmten Betrag, wenn zu wenige Schüler angemeldet sind, hat der Direktor zu entscheiden, welche Lehrer an die Gemeinde zurückgegeben werden. Der Schulbesuch kostet keine Krone, auch für Exkursionen und Lehrausgänge darf nichts von den Eltern verlangt werden. Bei der Präsentation des Systems erwähnt eine Vertreterin der „Moderaten Partei“, dass es jetzt einen Wettbewerb gebe und Entrepreneurship gefragt sei. Aber auch bei diesen Privatschulen darf Bildung nichts kosten. Was ist aber dann der Unterschied zwischen privat und staatlich? Die Profite, erfahre ich dann zwei Tage später, fließen bei den Privaten nicht unbedingt in die Schule zurück.

Lernen bei Studienbesuchen funktioniert in Schleifen und manchmal in den Pausen. Wenn man Glück hat und auf einen politischen Kopf trifft, dann sieht man die Welt im Gastland plötzlich mit anderen Augen. Von der Privatisierung hatte man sich viel erwartet, Wettbewerb zum Beispiel. Aber wie kann man damit Profite machen? Es gibt Möglichkeiten der „Effektivierung“, für manche Aufgaben muss kein Lehrer eingestellt werden, sie werden outgesourct, also billiger.

Über allem steht aber die Auswahl der Schülerschaft, wer sich nur die besten und „einfachen“ aussucht, der braucht keine Lehrpersonal für die sozialen Zusatzaufgaben einzustellen. Profite können gemacht werden und dürfen einbehalten werden. Wäre ja noch schöner, wenn es eine Verpflichtung zur Investition gäbe.

Die brutale Realität der Privatisierung hat die Schweden spätestens im Sommer 2013 erreicht als „JB Education“ Konkurs anmeldete, mehrere Tausende Schüler waren davon betroffen. JB Education war die Firma, die 2000 die erste Privatschule eröffnet hatte und 20 Schulen in Schweden betrieb.

So richtig zur Diskussion gestellt wird die Privatisierung nicht, da tun sich auch die Sozialdemokraten schwer. Da es eine Verpflichtung zur Bildung gibt, müsste bei einer Schließung der Privatschulen wieder der Staat aufkommen und das ist in Zeiten des knapper werdenden Budgets so leicht nicht zu machen. Es ist doch schön zu erleben, dass das Spiel „mehr Privat – weniger Staat“ immer wieder gespielt wird und dass nach den großen Sprechblasen die Realität einzieht.

Der Markt reguliert. Doch bei Problemen muss der Steuerzahler zahlen. „Jahrelang hat JB Education Gewinne gemacht und sie hatten kein Problem, die Zelte abzubauen. Keine Schuldgefühle, das lohnt sich nicht mehr“, ist die Schwedin Lena entrüstet. Da die Schweden gewohnt sind, in allen Lebensbereichen zu wählen, würde es politischen Selbstmord bedeuten, die Privatisierung gänzlich in Frage zu stellen, meint Richard, ein Schulleiter für Kindergärten und Volksschulen in Järfälla.

Eine größere Diskussion wird zurzeit über die „special guilt educators“ geführt. Auch kurz genannt: „Lehrer Nummer eins“. Wer bestimmte Kriterien erfüllt, eine besondere Lehrerin, ein besonderer Lehrer ist, der kann im Monat bis zu 5000 Kronen mehr verdienen. Auch das klingt auf den ersten Ansatz positiv, mehr Wettbewerb und Leistung werden belohnt. Die erste Runde der Beförderung der Lehrer ist abgeschlossen, wobei angemerkt werden muss, dass es bereits vor dem System „Lehrer Nummer eins“ ein Anreizsystem für die Direktoren der Schulen gegeben hat, das eine differenzierte Bezahlung erlaubte.

Und was gibt es noch zu lernen in Schweden? Im Vergleich zu den Finnen sind die Schweden noch weit hinten. Die Kollegin aus Finnland meint nach der Präsentation der deutschen Kollegen nur lapidar: „Warum habt ihr so ein kompliziertes System, was hat das für Vorteile?“ Im Vergleich zu Österreich (und nicht nur zu Österreich) ist Schweden jedoch immer noch toleranter und berücksichtigt die Erfahrungen im Erlernen der Sprache. Schweden ist ein Einwanderungsland, ist auf Einwanderer angewiesen, in Järfälla, 20 Kilometer vor Stockholm, leben an die 35 Prozent Menschen aus einem anderen Herkunftsland. Der Fußballer Zlatan Ibrahimovic ist ein Symbol dafür. Ein waschechter Schwede. Da das Erlernen einer neuen Sprache leichter fällt, wenn man die Muttersprache gut beherrscht, gibt es seit 30 Jahren ein System, das den Kindern von Klein bis Groß eine Stunde Unterricht in ihrer Muttersprache erlaubt. Arabisch ist heute die am häufigsten „mitunterrichtete“ Sprache.

In Österreich, in Deutschland oder in Frankreich so ein System einzuführen, wäre undenkbar, auch wenn die wissenschaftlichen Erkenntnisse dies unterstützen – „De sollen Deutsch lernen“. Gibt es in Schweden keine populistische, rechte Opposition? Die gibt es schon, aber die anderen Parteien fürchten sich nicht vor ihr. Und es gibt Grundsätze, von denen sie nicht abgehen. Unterricht in der Muttersprache findet sich in Österreich zumindest als Forderung im Bildungsprogramm der GPA.

Wenn über Bildungssysteme in Europa gesprochen wird, dann kommt sehr rasch die Sprache auf die Gewerkschaft, die Lehrgewerkschaften. Die Qualität des Unterrichts steht in ihrer Agenda nicht an oberster Stelle, blind würden die Rechte der Lehrer verteidigt, Österreich befindet sich da in „guter“, d.h. schlechter Gesellschaft. In Schweden gibt es offenbar eine Gewerkschaft, die diesbezüglich eine Ausnahme ist. In Griechenland kann es vorkommen, dass gegen Ende der Unterrichtsstunde bereits die Vertreter der Gewerkschaft eintreffen,

wenn ein Inspektor unangekündigt einen Lehrer inspiert. Moderne Mythen? Durchaus real und in jedem Land anzutreffen sind auch die sogenannten „Wanderpokale“, also Lehrer/innen, die mangels Qualität und Arbeitsbereitschaft von einer Schule zur nächsten weitergereicht werden. Finnland kennt dieses Problem nicht. Ann-Eene von der Sportschule Mälälänrinne in Helsinki verdeutlicht dies anhand eines Beispiels. Als zuletzt eine Stelle als Mathematiklehrer/in ausgeschrieben worden war, hätten sich 100 Bewerbungen gestapelt. Der Lehrerberuf hat in Finnland eben einen hohen Stellenwert.

Die Dramatik der Situation für jene, die aus dem Bildungssystem herauszufallen drohen, wird in der kurzen Präsentation von Hans Garheden deutlich. Er war selbst einmal Schulleiter und führt jetzt das Projekt „Needs“ für Jugendliche zwischen 20 und 24 Jahren. In Järfälle gibt es rund 4000 Jugendliche in dieser Altersgruppe. Von rund 1000 ist der Berufsweg nach Ende der Pflichtschulzeit nicht eindeutig geklärt, da sie in keinem der beiden Systeme aufscheinen. Der Vergleich der Datenlisten gehört zum Alltag, wenngleich dies rechtlich nicht immer abgesichert ist. „Wir müssen uns jetzt um diese Gruppe kümmern, sonst muss die Gesellschaft sie den Rest ihres Lebens unterstützen. Das sind Studenten des Lebens und nicht länger Studenten der Schule“, so Garheden. Hans schickt nicht nur Briefe, Einladungen und SMS an diese Jugendlichen, er ist auch ständig auf den Plätzen unterwegs, wo sich Jugendliche treffen. Sein Motto: „They have been faked by the school you have to be frank to them.“ Manche Fälle sind leicht zu klären, von den verbleibenden 750 Jugendlichen, habe bei rund 10 Prozent die Schule versagt.

Hans teilt seine Gruppe in Farben – die Roten, das seien jene, denen alle Träume geraubt worden seien. „Wir müssen ihnen den einen oder anderen Traum wieder zurückgeben“. Das ist ein Problem, das es in ganz Europa gibt. „You have to be political, that's necessary“. Bevor das neue Schuljahr endet, konnte Hans und sein Team zumindest bis auf 11 Fälle Gewissheit darüber bekommen, was mit den Jugendlichen los ist. Neue Träume sind noch in der Warteschleife.

Am Schluss lerne ich noch ein anderes schwedisches Wort „lagom“, das sei unübersetzbar, das sei urschwedisch. Nicht heiß, nicht kalt, „lagom“ eben, das Wetter ist nicht gut und nicht schlecht – „lagom“. Richtig schwedisch eben. In der letzten Schwedisch-Sprachgruppe fragt mich eine Gruppe von „neuen Schwedinnen“, die ursprünglich aus Eritrea, Syrien und Russland kommen, wie mir denn Schweden gefalle. Meine positiven Eindrücke bezüglich Toleranz und die Aufnahmebereitschaft für Immigranten bestätigen sie, aber ein bisschen langweilig sei es hier. Ob das eine Folge von „lagom“ ist?

Und dann lerne ich noch etwas, auch die Rechtspoliten haben die schwedische Fahne für sich reklamiert und schwenken sie bei allen möglichen Gelegenheiten. „Wir mussten sie uns dann erst so richtig wieder zurückholen, meint Lena, denn das ist doch unsere Fahne.“ Lagom ist ein schönes Wort. Doch wenn es nur so einfach wäre zu wissen, was das Richtige ist. //

Innovative gewerkschaftliche Erwachsenenbildung - Lehrgang „Soziale Beratung und Handlungskompetenzen“

Im Jahr 2013 wurde – in Kooperation zwischen dem Studiengang „Soziale Arbeit“ der Fachhochschule Kärnten, der Arbeiterkammer Kärnten und dem Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung Kärnten – erstmals der Lehrgang „Soziale Beratung“ und Handlungskompetenzen“ konzipiert und durchgeführt. Das Ziel war es, Betriebsrät/innen und Absolvent/innen der Gewerkschaftsschulen in Kärnten einen Weiterbildungslehrgang anzubieten, der sie dafür qualifiziert, Kolleg/innen im beruflichen Kontext professionell zu beraten und zu begleiten.

MARTIN KLEMENJAK UND HEINZ PICHLER

AUSGANGSSITUATION

Im Erwerbsleben sind sowohl Jugendliche – als auch junge und ältere Erwachsene – mit vielen Herausforderungen konfrontiert. Die professionelle Beratung und Begleitung sowie die Förderung von sozialer Kompetenz und Partizipation sind dabei von großer Bedeutung. In der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung ist zu beobachten, dass Bildungsangebote, die sich mit diesen Inhalten beschäftigen, tendenziell singular sind. Dieser Umstand wurde im Jahr 2013 zum Anlass genommen, insbesondere für die Zielgruppe der Betriebsrät/innen und Absolvent/innen der Gewerkschaftsschulen in Kärnten, einen maßgeschneiderten Weiterbildungslehrgang zu konzipieren. Zuvor wurden die angedachten Module skizziert und eine „Interessensabfrage“ bei dieser Zielgruppe durchgeführt. Einerseits ging es darum zu erfragen, ob Interesse am Lehrgang besteht und andererseits, welche zusätzlichen Schwerpunkte berücksichtigt werden sollen. Die überaus positive Resonanz führte dazu, dass sich eine Lehrgangsführung – bestehend aus Vertreter/innen des Studienganges Soziale Arbeit der Fachhochschule Kärnten, der Arbeiterkammer Kärnten und des Verbandes

Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung Kärnten – konstituierte und ein Curriculum konzipierte.

ORGANISATORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN

Als Lehrgangsort wurde die Fachhochschule Kärnten, Standort Feldkirchen fixiert. Der Lehrgang „Soziale Beratung und Handlungskompetenzen“ bot ein niederschwelliges Weiterbildungsangebot – bestehend aus sechs Modulen. Die Module 1 und 6 fanden jeweils am Freitagabend statt, die Module 2 bis 5 wurden an Samstagen durchgeführt. Als Trainer/innen fungierten Expert/innen bzw. Lehrende des Studienganges Soziale Arbeit der Fachhochschule Kärnten sowie der Arbeiterkammer Kärnten. Insgesamt nahmen 17 Personen am Lehrgang teil. Um ein Abschluss-Zertifikat zu erhalten, mussten die Teilnehmer/innen eine Anwesenheit von mindestens 75 Prozent nachweisen.

Abbildung: Übersicht der einzelnen Module des Lehrganges

LEHRGANG „SOZIALE BERATUNG UND HANDLUNGSKOMPETENZEN“	
MODUL 1:	Einführung & Kennenlernen
MODUL 2:	Soziale Beratung – Methoden & Handlungsfelder
MODUL 3:	Einstieg in Ausbildung & Erwerbsarbeit
MODUL 4:	Zielgruppenorientierte Beratungssituationen an der Schnittstelle Familie – Betrieb – Gesellschaft
MODUL 5:	Stress – Mobbing – Burnout – Krise
MODUL 6:	Abschluss & Zertifikatsverleihung

MODUL 1: EINFÜHRUNG & KENNENLERNEN

Im Rahmen des ersten Moduls wurden zu Beginn die Ausgangssituation und die Entstehungsgeschichte des Lehrganges skizziert sowie die Lehrgangsführung vorgestellt. Einen Schwerpunkt stellte das Kennenlernen der Teilnehmer/innen untereinander dar. In weiterer Folge wurden sowohl die Ziele als auch die Inhalte des Lehrganges präsentiert. Den Abschluss bildeten die Erwartungen der Teilnehmer/innen, die abgefragt wurden, um diese in den folgenden Modulen berücksichtigen zu können.

MODUL 2: SOZIALE BERATUNG – METHODEN & HANDLUNGSFELDER

Zu Beginn des zweiten Moduls erfolgten eine Verortung von sozialer Beratung im betrieblich-gewerkschaftlichen Kontext sowie eine Unterscheidung zwischen privater Beratung und professioneller sozialer Beratung. Darauf aufbauend wurden Methoden und Prinzipien

sozial(pädagogisch)er Beratung vorgestellt. Bei „Sozialer Beratung“ können zum Beispiel folgende Handlungsfelder genannt werden: Erziehungs-, Familien- und Partnerschaftsberatung; Mädchen-/Frauen- und Jungen-/Männerberatung; Sucht- und Drogenberatung; Schuldnerberatung sowie Migrationsberatung.

MODUL 3: EINSTIEG IN AUSBILDUNG & ERWERBSARBEIT

Ausgehend von den Erwartungen Jugendlicher an die Gesellschaft wurde der Umgang mit Neuen Medien – wie beispielsweise Facebook oder Blogs – thematisiert. In Form einer Kärtchen-Abfrage erfolgte die Einladung an die Teilnehmer/innen, darüber nachzudenken, welche Neuen Medien ihnen bekannt sind und welche von ihnen auch aktiv genutzt werden. Im Rahmen der anschließenden Plenumsdiskussion zeigte sich, dass das Nutzer/innen-Verhalten unterschiedlich ausgeprägt ist und die Teilnehmer/innen neue Erkenntnisse gewinnen konnten.

In weiterer Folge wurden Zahlen, Daten und Fakten zur Lehrlingsausbildung präsentiert. Ausgehend von der Bedeutung der Lehrlingsausbildung im Kontext des Österreichischen Berufsbildungssystems wurde auf die Besonderheiten des dualen Systems eingegangen. Die Rahmenbedingungen der Lehrlingsausbildung – sowohl rechtliche als auch organisatorische Grundlagen der betrieblichen und schulischen Ausbildung – bildeten einen weiteren Schwerpunkt. Daran anknüpfend konnte der Frage nachgegangen werden, welche betrieblichen Rahmenbedingungen die soziale Kompetenz der Jugendlichen fördern. In Form von Gruppenarbeiten wurden förderliche Rahmenbedingungen gesammelt sowie anschließend im Plenum präsentiert und diskutiert.

Im Mittelpunkt des dritten Moduls standen auch Methoden zur Begleitung von Lehrlingen. Dabei handelte es sich um Coaching und Mediation. Nach einer inhaltlichen Einführung wurde gezeigt, wie das Coaching in der betrieblichen Praxis umgesetzt werden kann. Den Abschluss bildete die Methode Zukunftswerkstatt. In diesem Kontext wurde anhand eines konkreten Beispiels gezeigt, wie die Partizipation von kommunalen Lehrlingen gefördert werden kann.

MODUL 4: ZIELGRUPPENORIENTIERTE BERATUNGSSITUATIONEN AN DER SCHNITTSTELLE FAMILIE – BETRIEB – GESELLSCHAFT

Hinsichtlich der individuellen Beratungskompetenzen im betrieblichen, wie im sozialen Umfeld, wurden die Teilnehmer/innen gebeten, konkret erlebte Probleme in Beratungssituationen im Rahmen einer Gruppenarbeit zu erarbeiten. Die Vier-Personenformationen einigten sich danach auf eine Beratungssituation, die in Form eines Rollenspiels präsentiert wurde. Als Präsentation wurde ausgewählt: Eine bevorstehende Kündigungssituation, die Nichtbezahlung von Überstunden und die geplante Auflösung eines Lehrverhältnisses.

Die restlichen Lehrgangsteilnehmer/innen erhielten während der Gruppenpräsentationen Beobachtungsauf-

gaben. Diese Aufgabenstellungen gliederten sich in drei Beobachtungsfelder: Erster Beobachtungsrahmen: eine exakte Beobachtung zum Verlauf, die Verständlichkeit und die Problemdarstellung. Ein weiteres Beobachtungsfeld: Die emotionalen Elemente, die nonverbalen Ausdrucksweisen und Körperhaltungen sollten fokussiert werden. Und schließlich sollten im dritten Beobachtungsrahmen die Lösungsstrategien, die Gesprächsführung und das Ergebnis beobachtet und der Verlauf festgehalten werden.

Die Notizen dieser Beobachtungszirkel bildeten die Grundlage für die „reflexiven Rückmeldungen an die Präsentationsgruppe“, die in einem moderierten Prozess vom Referenten ergänzt und durch entsprechende Fakten untermauert wurde. Den Abschluss dieser Einheit bildete die Übergabe eines thematischen Arbeitspaketes, wobei verschiedenste Inhalte bereits im reflexiven Prozess behandelt wurden.

„Mir wurde die Wichtigkeit der Sprache und die Aussagekraft der Körperhaltung erst durch die Rückmeldungen der Beobachter so richtig bewusst“ – so die Rückmeldung einer Teilnehmerin.

der Burnout-Schleife“ bezeichnet – überraschten und führte zu einer stärkeren Sensibilisierung hinsichtlich betrieblicher Belastungsfaktoren. Selbst ein deklariertes „Burnout Skeptiker“ war zum Abschluss dieser Arbeitseinheit überzeugt, dass die zunehmende Arbeitsverdichtung und die damit beobachtbaren Stressfaktoren – vorwiegend in Gesundheitsberufen – zu einem verstärkten „ausbrennen“ von Mitarbeiter/innen führen. Präventive Aktivitäten und mehr Empathie wären in Zukunft erforderlich.

Als Abschluss dieses Moduls waren Selbstcoaching-Übungen geplant, die allerdings aufgrund der intensiven Bearbeitung der bisherigen Inhalte ausgeblendet wurden. Übereinstimmend wurde daher von den Lehrgangsteilnehmern/innen eine weiterführende Vertiefung zu diesem Modul gewünscht. In den abschließenden Lehrgangsreflexionen wurde eine Ausweitung dieses Themenfeldes gewünscht.

MODUL 6: ABSCHLUSS & ZERTIFIKATSVERLEIHUNG

Im Rahmen des sechsten und letzten Moduls wurden die Inhalte der einzelnen Module reflektiert. Darauf aufbauend erfolgte ein Resümee zum gesamten Lehrgang. Den Abschluss bildete die Verleihung der Zertifikate an die 17 Teilnehmer/innen durch Vertreter/innen der Fachhochschule Kärnten, der Arbeiterkammer Kärnten und des ÖGB Kärnten.

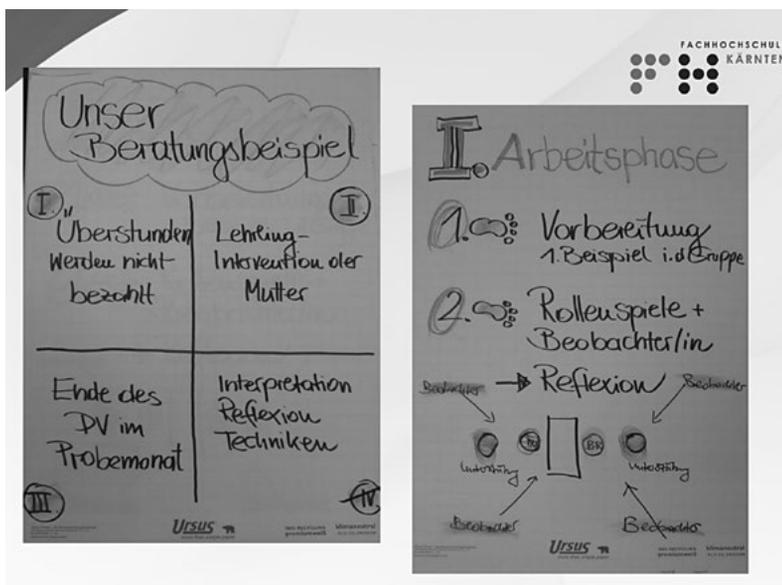
ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG & AUSBLICK

Der Lehrgang „Soziale Beratung und Handlungskompetenzen“ war ein Versuch, für Betriebsrät/innen und Absolvent/innen der Gewerkschaftsschulen in Kärnten ein niederschwelliges Weiterbildungsangebot zu konzipieren, das speziell auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppe eingeht. Die positiven Rückmeldungen haben gezeigt, dass mit diesem Weiterbildungsangebot eine „Lücke“ in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung geschlossen werden konnte. Aus diesem Grund ist geplant, im Wintersemester 2014/15 mit einer Neuauflage des Lehrganges zu starten. Die einzelnen Module werden überarbeitet bzw. es kommen neue Module hinzu. Mit dieser Vorgehensweise wurde den qualitativ hochwertigen Rückmeldungen der Teilnehmer/innen Rechnung getragen. //

//

Die Rückmeldung eines Teilnehmers auf die Frage, ob seine Erwartungen an den Lehrgang erfüllt wurden: „Ja, alle Erwartungen wurden erfüllt – auch mein Werkzeugkoffer ist gefüllt, es hätte noch das eine oder andere Platz“, meinte dieser Teilnehmer.

Fotoprotokoll –
Modul 4, Seite 10



MODUL 5: STRESS – MOBBING – BURNOUT – KRISE

Die inhaltlichen Schwerpunkte dieses Moduls wurden auf einige zentrale Themenfelder reduziert. Man einigte sich in der Gruppe – nach einer auflockernden Einstiegsübung – vorerst auf eine individuelle Analyse zum Zeitmanagement der einzelnen Lehrgangsteilnehmer/innen.

In den abschließenden Lehrgangsreflexionen wurden die „Burnout-Zyklen“ nach Freudenberg als wertvoller Input genannt. (Buchacher & Wimmer, 2010). Nach einer ausführlichen Erläuterung wurde das eigene Arbeitsumfeld – vorwiegend der unmittelbare Arbeitsbereich, die Abteilung – und die dort beschäftigten Mitarbeiter/innen hinsichtlich der zwölf Burnout-Zyklen analysiert. Das Ergebnis dieser Untersuchung – sie wurde als „Meine Abteilung in

Zentralverband der deutsch-österreichischen Volksbildungsvereine

DANIELA SAVEL

1953 wurde das Europäische Büro für Erwachsenenbildung in Amersfoort (Niederlande) geschaffen. Aus diesem entwickelte sich die European Association for the Education of Adults (EAEA), eine, wie der Name zum Ausdruck bringt, über nationale Grenzen hinausreichende Organisation.

Doch bereits Ende des 19. Jahrhunderts gab es eine Initiative zu einem grenzüberschreitenden Zusammenschluss von Volksbildungseinrichtungen, wenn auch auf die Donau-Monarchie beschränkt. Der sogenannte „Zentralverband (vor der Rechtschreibreform 1901 Zentralverband geschrieben) der deutsch-österreichischen Volksbildungsvereine“ wurde 1895 gegründet.

Charakteristisch für die Zusammensetzung des Verbandes war die große Bandbreite an Organisationen. Da einige Vereine keine Volksbildung im engeren Sinn betrieben, zeigt sich, dass für die Aufnahme in den Verband, der Begriff Volksbildung sehr weit gefasst wurde. Mitglieder im Verband waren Vereine mit Sitz in Böhmen, Mähren, Schlesien, Nieder- und Oberösterreich und in der Steiermark, die sich die Verbreitung von populärwissenschaftlichen bzw. gemeinnützigen Kenntnissen zum Ziel setzten. Im Verband wurden Vorhaben und Entwicklungsschritte geplant, akkordiert und für die Mitgliedsorganisationen – bei Dreiviertelmehrheit bindend – beschlossen.

Zweck des Verbandes war: Erfahrungen auszutauschen, Bildungsangebote den selbstdefinierten Qualitätskriterien anzupassen, die Veranstaltungen technisch adäquat auszustatten (z. B. durch Projektionsgeräte für Lichtbildervorträge) und erforderlich angesehene Vorträge (z. B. gegen die Trunksucht) in das Bildungsangebot aufzunehmen, eine einheitliche Statistik des Volksbildungswesens anzustreben (bis in die Gegenwart existiert eine solche Statistik nicht) und Volksschriften herauszugeben. Ein weiteres Bestreben war die Gründung von deutschen Volksbildungsvereinen in den Kronländern, in denen die Volksbildungsbewegung bislang wenig entwickelt war. Im Besonderen widmete sich der Zentralverband der Finanzierung der Volksbildung, dies unter anderem mit einem Aufruf an die Presse und an Einzelpersonen, der zu einem monetären Rückfluss für den Verband führte. Auch dieses Geld stand für alle Mitgliedsvereine zur Verfügung, nachdem die Idee von Obmann Friedrich Jodl 1907 einen Kaiser-Jubiläums-Fonds für Volksbildungszwecke zur die Förderung einzelner Projekte zu schaffen, von der „Basis“ abgelehnt worden war. Weiters wurde die Schaffung von weiteren Volksbildungseinrichtungen (vor allem von Volksbibliotheken und Lesehallen) mittels eines Aufrufes an Gemeinden betrieben.

Auf den Volksbildungstagen (auch als Delegiertentagungen bezeichnet), die 1895 bis zum IX. – vermutlich letzten – 1912 stattfanden, trafen sich die Delegierten der rund 20 Mitgliedsvereine.

Im Jahr 1914 findet sich im Tätigkeitsbericht des Wiener Volksbildungsvereines – der jeweilige Obmann des Volksbildungsvereines hatte auch die Obmannschaft des Zentralverbandes inne – schließlich kein Bericht mehr über den Zentralverband. Eine Auflösung des Verbandes aufgrund des Kriegsbeginns scheint wahrscheinlich. //

Volkshochschule im Ersten Weltkrieg

Ein wenig bearbeitetes Kapitel der Volkshochschulgeschichte

Die um 1900 herum gegründeten Wiener „Stammvolkshochschulen“ – Volksbildungsverein, Urania und Volksheim – leisteten während des Ersten Weltkrieges durchgehend Bildungsarbeit, und das trotz vielfältiger Beeinträchtigungen. Mehr noch: sie entwickelten sogar Initiativen und weiterführende Konzeptionen. Dieser Abschnitt ihrer Geschichte ist jedoch wenig erforscht, auch im Hinblick auf patriotisch-bellizistische Anwendungen von Protagonisten der Volkshochschulen.

WILHELM FILLA

Die 1920er-Jahre gelten als Zeit der Hochblüte der Wiener Volkshochschulen, vor allem in intellektueller Hinsicht. Sie hatten eine führende Rolle in der österreichischen

Erwachsenenbildung inne und strahlten in andere Länder aus. Dafür gibt es viele Gründe, zwei davon werden bis heute wenig beachtet: die Arbeitszeitverkürzung und die durchgehenden Aktivitäten während des Krieges.

1919 wurde im Zuge eines tiefgreifenden sozialpolitischen Reformwerks der 8-Stunden-Tag eingeführt. Vor dem Krieg gab es den 11-Stunden Normalarbeitstag. Die Arbeitszeitverkürzung hat die Voraussetzungen für institutionalisierte Bildungstätigkeit entscheidend verbessert. Arbeitsregelungen spielen bis heute eine wichtige und in der Fachliteratur sowie in der bildungspolitischen Diskussion zu wenig beachtete Rolle als eine Voraussetzung für die Frequenz und die Möglichkeiten von Erwachsenenbildung.

Aufgrund ihrer Aktivitäten während des Krieges mussten die Volkshochschulen in der „Zeit danach“ nicht bei Null beginnen, sondern konnten ihren Betrieb fortsetzen, verändern und rasch ausbauen. Während des Krieges wurde ihre Arbeit selbstverständlich zunehmend beeinträchtigt. Der kontinuierliche Aufstieg der modernen Volksbildung seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde erstmals unterbrochen und in

einen Rückschritt umgekehrt. Einzelne Bildungseinrichtungen wie der 1900 gegründete Frauenbildungsverein „Athenäums“ – offiziell: Verein für die Abhaltung von wissenschaftlichen Lehrkursen für Frauen und Mädchen – überlebten die Kriegszeit nicht.

Der Erwachsenenbildung während des Ersten Weltkrieges wurde, von wenigen Ausnahmen abgesehen¹, wenig Augenmerk gezollt. Im Folgenden werden einige Entwicklungen und Initiativen der Volkshochschulen während des Ersten Weltkrieges blitzlichtartig angeführt.

INITIATIVEN ZUR VOLKSBILDUNG

Während des Ersten Weltkrieges kam es nicht nur zu kriegsbedingten „Rückzugsgefechten“ einzelner Volkshochschuleinrichtungen, sondern auch zu bemerkenswerten Initiativen unterschiedlichster Art. Dabei standen allein im Volksheim schon im Herbst 1914 zwanzig Funktionsträger (Angestellte, Lehrkräfte, Vorstandsmitglieder) und die Mehrzahl der männlichen Hörer „im Felde“. Im August 1915 folgte der „Sekretär“. Trotzdem konnte die Hälfte der angekündigten Kurse durchgeführt werden. Mit dem Volksbildungsverein wurde ein Abkommen geschlossen, dass jeder Verein an drei Wochentagen den Unterricht aufrechterhält. An Sonntagen öffnen beide Einrichtungen „ihre Pforten“. Christian Stifter hat die quantitative Entwicklung der Volksbildung im Zeitvergleich näher dokumentiert.²

Für die Kinder von Einberufenen und Arbeitslosen versuchte der Frauenverein Settlement³ zur sorgen, das Volksheim überließ ihm dafür Räumlichkeiten. „Vier Jahre lang stand das Volksheim von 8 Uhr früh bis 6 Uhr abends 300 Kindern offen“⁴, hielt Volksheim-Schriftführer Emil Reich fest. Das „Sommervolksheim“ wurde der Aktion „Wiener Kinder aufs Land“ übergeben. Verwundeten und Arbeitslosen wurde der Kursbesuch unentgeltlich ermöglicht. Die nach dem Krieg erfolgte Dezentralisierung des Volksheims durch die Schaffung von Zweigstellen wurde bereits während des Krieges angebahnt. Die Urania fasste sogar die Errichtung eines zweiten Hauses in der Nähe des Westbahnhofes ins Auge, scheiterte aber mit diesem Plan.

Im Volksbildungsverein wurden „Kriegssonntage“ mit Vorträgen namhafter Persönlichkeiten aus den verschiedensten kulturellen Bereichen durchgeführt. Der Verein richtete einen „Kriegskinderhort“ ein. Am 26. November 1918, also bereits in der Republik, wagte der damalige Obmann Univ.-Prof. Eugen Oberhammer in der Jahresversammlung des Vereins einen Ausblick: „Im alten Staat war das Volksbildungswesen ein Aschenbrödel, eine Bettlerin, eine oft zudringliche, die man mit einem Almosen abfertigte, im neuen Staat soll sie eine Prinzessin sein, die in Volkspalästen wohnt.“⁵

Einen kühnen Plan fasste die Urania schon 1916 ins Auge. Ihre Exponenten strebten eine Zentralisierung der Volksbildungsarbeit in Wien an. In der Hauptversammlung vom 6. Dezember 1916 wurde beschlossen, die Regierung zu ersuchen, im Unterrichtsressort die Förderung der Volkshochschuleinrichtungen aufzunehmen.

Im Jänner 1917 wurde dem zuständigen Minister eine entsprechende Petition überreicht und am 22. März 1918 wurden dem Unterrichtsministerium „Vorschläge zur Organisation der Volksbildung durch den Staat“ übermittelt.⁶

INHALTE DER BILDUNGSTÄTIGKEIT

Inhaltlich fanden in den bevölkerungsnahen und auf Entwicklungen stets flexibel reagierenden Volkshochschulen rasch kriegsbezogene Themen Eingang in die Bildungstätigkeit. Thematisch hatte „der Krieg“ die stärksten Auswirkungen auf das Angebot bei den Vorträgen, am wenigsten machte er sich in den Fachgruppen bemerkbar, die eine längerfristige und besonders intensive Bildungsform darstellten. Der anfängliche nationale Überschwang, von dem selbst große Teile der Arbeiterbewegung erfasst wurden – „Der Tag der deutschen Nation“ titelte die „Arbeiter-Zeitung“ am 5. August 1915 – findet sich auch bei Volksbildnern, von denen viele großdeutsch dachten und deutschnational gesinnt waren. Neben entsprechenden Analysen der Programme und der Frequenz kriegsbezogener Angebote, gälte es auch die Stellung zum Krieg von Exponenten der Volkshochschulen zu untersuchen. In einer noch unveröffentlichten Studie hat Stifter festgestellt, dass sich beispielsweise Ludo Moritz Hartmann zwar nicht an der zügellosen Kriegspropaganda beteiligte, aber das Programm der Volkstümlichen Universitätskurse an die „Vaterlandsverteidigungspolitik“ anpasste und fallweise bellizistische Töne anschlug.⁷

Die unterschiedlich auf den Krieg reagierenden Volkshochschulen waren – beim derzeitigen Forschungsstand – keine kriegskritischen Einrichtungen. Sie haben sich auch nach dem Krieg nicht der Diskussion der Kriegsschuldfrage angenommen. Klaus Taschwer hat überdies die inhaltliche Analyse der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“, neben den Volkshochschulen die bedeutendste Volksbildungseinrichtung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, unter dem Titel „Friedliche Volksbildung“ vorgenommen und diese mit einem großen Fragezeichen versehen. Bemerkenswert ist allerdings, dass eine der bedeutendsten Kulturvermittlerinnen und Sprachlehrerinnen in der Geschichte der Volkshochschulen, Amelia Sarah Levetus, trotz englischer Staatsbürgerschaft und damit als Angehörige eines „Feindstaates“ auch während des Krieges selbstverständlich im Volksheim lehren konnte.

ZUKÜNFTIGE FORSCHUNGSFRAGEN

Die Erwachsenenbildung während des Ersten Weltkrieges ist noch ungenügend aufgearbeitet. Das nächste „große“ Gedenkjahr 1918 – Kriegsende und Republikgründung – könnte Anlass sein, die Entwicklung der Erwachsenenbildung während des Ersten Weltkrieges und in der beginnenden Republik zu erforschen, um den Blick der Geschichtsforschung und der Popularisierung ihrer Ergebnisse auch auf die Erwachsenenbildung zu lenken und die eigene Geschichte – besser – kennenzulernen. //

Anmerkungen

¹ Vgl. für die Volkstümlichen Universitätsvorträge Taschwer, Klaus (1996): *Friedliche Volksbildung? Ergänzungen zur Geschichte der Wiener Erwachsenenbildung vor, während und nach dem Ersten Weltkrieg*. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 7 (2), 12–31; für die Volkshochschulen Filla, Wilhelm (1995): „Moderne Kriegskunst“ und Volksbildung. *Zur Geschichte der Wiener Volkshochschulen im Ersten Weltkrieg – ein bislang unbeleuchtetes Kapitel*. In: *Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 6 (2), 23–34.

² Vgl. Stifter, Christian (2005): *Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887–2005* (S. 74–75). Weitra: Bibliothek der Provinz.

³ Vgl. Malleier, Elisabeth (2005): *Das Ottakringer Settlement. Zur Geschichte eines frühen internationalen Sozialprojekts*. Wien: Edition Volkshochschule.

⁴ Reich, Emil (1926): *25 Jahre Volksheim. Eine Wiener Volkshochschul-Chronik* (S. 15). Wien: Verlag des Vereins Volksheim.

⁵ Wiener Volksbildungsverein (1919): *Bericht über die Vereinstätigkeit im Jahr 1917–1918*. Wien: Eigenverlag, 4.

⁶ Vgl. Petrasch, Wilhelm (2007): *Die Wiener Urania. Von den Wurzeln der Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen* (S. 96–97). Wien – Köln – Weimar: Böhlau.

⁷ Vgl. Stifter, Christian H. (2014): *Universität, Volksbildung und Moderne – Die „Wiener Richtung“ wissenschaftlicher Bildungsarbeit* (S. 19–20). Unveröffentlichtes Manuskript (für eine Publikation zum Jubiläum der Universität Wien).

Abgabe nach Plan - Records Management für die Volkshochschulen

Der Dokumentenabgabeplan der Wiener Volkshochschulen GmbH

In Österreich ist die Archivierungsfrage in nur drei Unternehmen klar geregelt; zwei davon sind Banken, das dritte ist die Wiener Volkshochschulen GmbH. Aber warum leisten sich Unternehmen Archive? Warum stellen Unternehmen ihr hohes Alter in den Vordergrund? Warum lassen Brauereien auf die Etiketten ihrer Bierflaschen „Seit 1498“ drucken? Warum betont eine Privatbank, die älteste Österreichs zu sein? Die Antwort ist klar: Die lange Tradition signalisiert Solidität und Zuverlässigkeit.

STEPHAN GANGLBAUER

Ihre über 125-jährige Tradition betonen – zurecht – auch die Volkshochschulen. Dabei geht es um erheblich mehr als kommerziellen Erfolg, haben sie doch von Anfang an gerade denen Zugang auch zu höchster Bildung eröffnet, die politisch und gesellschaftlich benachteiligt waren.

Damit die Betonung der stolzen Tradition mehr ist als ein schöner Satz im Leitbild oder bei Sonntagsreden bedarf es der Pflege des reichen historischen Erbes. Beispielsweise indem herausragende Ereignisse in Erinnerung gerufen werden, wie etwa Albert Einsteins Vortrag über die Relativitätstheorie am 13. Jänner 1921 an der Wiener Urania. Warum wissen wir überhaupt von diesem Ereignis? Und genauer noch, dass der Vortrag im Großen Saal des Wiener Konzerthauses vor 3000 Personen stattfand? Und dass Einstein um eine zweite Veranstaltung angesichts des großen Andrangs gebeten wurde, er aus Termingründen aber absagen musste? Die Antworten sind einfach: Wir wüssten darüber kaum etwas ohne die im Österreichischen Volkshochschularchiv lagernden Bestände der Wiener Urania.¹

Bislang machen den größten Teil der Bestände des Österreichischen Volkshochschularchivs Materialsammlungen der Verbände, der einzelnen Häuser und Abteilungen aus, die da und dort planvoll, oft aber

mehr oder weniger zufällig zustande kamen. Zufällig bedeutet dabei, dass es in hohem Maß von den jeweiligen Leitungspersonen abhängig war, ob in der jeweiligen Einrichtung überhaupt Materialien aufbewahrt wurden. In allen Fällen sind die Kriterien, nach denen gesammelt wurde, unklar. Die Ordnung der Materialien ergab sich einfach aus ihrem Entstehungskontext und aufgestellt wurden sie, wie es die Raumkapazitäten gerade zuließen. Schließlich kam es im Zuge des Zweiten Weltkrieges wie durch spätere Renovierungen, Übersiedlungen oder auch infolge personeller Wechsel zu teils beträchtlichen Materialverlusten.

All diese Arten von Zufälligkeiten, die einer systematischen und möglichst vollständigen Bestandsbildung abträglich sind, werden mit dem Dokumentenabgabeplan der Wiener Volkshochschulen GmbH beseitigt. Dabei geht es darum, sicherzustellen, dass dereinst die heutigen Aktivitäten der Volkshochschulen im Bewusstsein bleiben oder überhaupt bewusst werden können; beispielsweise deren kaum überschätzbare Integrationsleistungen oder ihre Kooperation mit Wiener Universitäten im Rahmen von „University Meets Public“, die einer breiten Öffentlichkeit aktuelle Forschungen aus erster Hand zugänglich machen.

Der vom Österreichischen Volkshochschularchiv ausgearbeitete, mit den Direktionen besprochene und schließlich mit der Geschäftsführung abgestimmte Dokumentenabgabeplan ist die den spezifischen Gegebenheiten adäquate Umsetzung moderner Records Management-Konzepte. Ein zentraler Unterschied zu vielen EDV-techniklastigen Umsetzungen ist dessen reibungslose Implementierbarkeit sowie ein Höchstmaß an Flexibilität und vor allem – seine Alltagsnähe.

Im Kern geht es um „4 Ws“, das heißt um vier einfache Fragen: Wer? Was? Wann? Wie? Oder: Wer hat was, wann, in welcher Form zu übergeben? Diese Fragen müssen klar beantwortet sein und als verbindliche Festlegungen gehandhabt werden. Wer ist verantwortlich für die Dokumentenabgabe? Das kann immer nur die Leitung sein. Und wer ist für die praktische Abwicklung zuständig? Welche Arten von Materialien sind wann und in welchen Intervallen dem Archiv zu übergeben? Das Wie bezieht sich einerseits auf die Unterscheidung ‚analog – digital‘, andererseits auf die Strukturierung und schließlich auf die Art der Behältnisse, in denen die Dokumente gesammelt werden, sowie die Beschriftung der Behältnisse.

Sinn und Zweck des Unterfangens einer möglichst lückenlosen Dokumentation des Wirkens der Wiener Volkshochschulen und der zugehörigen spezialisierten Einrichtungen ist es, ihre in ihrer langen Tradition gründende Geschichtswirksamkeit zu befestigen und auszubauen. Dies kann nur gelingen, wenn der historischen Forschung langfristig die Materialien zur Verfügung gestellt werden können, in denen sich dokumentiert, was geleistet wurde.

Es spricht alles dafür, Dokumentenabgabepläne für die Volkshochschulen in allen Bundesländern auszu-
arbeiten. //

¹ Siehe zum Kontext und im Detail: Stifter, Christian H. (2006): „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Albert Einstein und die (Wiener) Volksbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 57, (20), 2–11.



Nie wieder Krieg!

Die EU – das Friedensprojekt

DORIS ZAMETZER

Eine bemerkenswerte Ausstellung fand vom 27. März bis 15. April 2014 in der VHS Landstraße statt. Erinnert wurde an den Beginn des Ersten Weltkrieges vor 100 Jahren, an den Beginn des Zweiten Weltkrieges vor 75 Jahren, an den Fall des Eisernen Vorhangs vor 25 Jahren, um dann die Europäische Union als das nachhaltigste Friedensprojekt der Neuzeit vorzustellen.

Die Direktorin der VHS Landstraße, Mag.^a Doris Zametzer, zeichnete gemeinsam mit Mag. Herbert Depner und Dr. Alfred Gerstl nicht nur für den Inhalt der Ausstellung verantwortlich. Sie entwickelte ein didaktisches Begleitkonzept und wandte sich an die vierten

Klassen der Neuen Mittelschulen des dritten Bezirks. Insgesamt 320 Kinder aus 12 Klassen und sieben Neuen Mittelschulen besuchten die Ausstellung, beantworteten Fragenkataloge und diskutierten mit Zametzer über die historischen Ereignisse, die aktuelle Situation, über die Notwendigkeit das Wahlrecht in Anspruch zu nehmen.

Die Ausstellung „Nie wieder Krieg! Die EU – das Friedensprojekt“ ist zwischenzeitlich in der VHS Hamburg angekommen. Gerne hat das Team der VHS Landstraße ihre Ausstellung auf die Reise in die Hansestadt geschickt.

„Nie wieder Krieg“ ist im besten Sinne des Wortes politische Bildung für Erwachsene, niedrigschwelliger Zugang zu Schulen im Bezirk und ein europäisches Projekt. Gratulation!

Weitere Information, insbesondere auch die einzelnen Poster der Ausstellung, finden Sie unter: <http://www.vhs.at/3-vhs-landstrasse/niewiederkrieg/eu-das-friedensprojekt.html>. Einzelne Plakate können ausgetauscht werden.

Prominent eröffnet wurde die Ausstellung von Stadtrat Dr. Michael Ludwig und Gemeinderat Ernst Woller. //

DER JLPT IN SEINER ÜBERARBEITETEN VERSION

2010 wurde, um die kontinuierliche Relevanz und Präzision des JLPT zu gewährleisten, eine überarbeitete Version dieses Testsystems präsentiert, die den Schwerpunkt auf die kommunikativen Fähigkeiten legt.

- Die neue Version des JLPT im Überblick:
- Der überarbeitete JLPT weist ein zusätzliches Referenzniveau auf. Die Niveaus N1 und N2 blieben im Wesentlichen gleich, N3 (neu) wurde als Überbrückungsstufe zwischen N2 und N4 etabliert, N4 entspricht im Wesentlichen dem alten Niveau N3, Niveau N5 dem ehemaligen Niveau N4. N5 ist die leichteste, N1 die schwierigste Niveaustufe. N4 und N5 messen Basiskenntnisse in Japanisch. N1 und N2 messen Japanischkenntnisse in einem breiten Spektrum von Alltagssituationen, N3 hat eine Brückenfunktion zwischen N2/N1 und N4/N5.²
 - Die Testung erfolgt im Multiple-Choice-Verfahren. Getestet werden:
 - (1) „Language Knowledge“ (Sprachwissen: Wortschatz und Grammatik)
 - (2) „Ability to use the knowledge (1) in actual communication (Leseverstehen „reading“, Hörverstehen „listening“.“. Es gibt jedoch keine Prüfungsteile Sprechen („speaking“) und Schreiben („writing“).

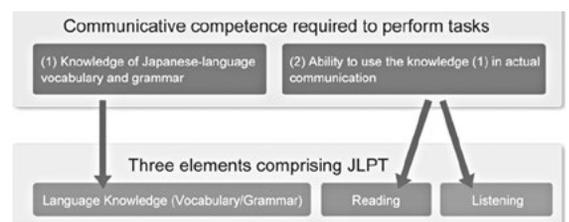


Abb. 1: Kompetenzbereiche JLPT³

The Japanese-Language Proficiency Test (JLPT)

Der Japanese Language Proficiency Test (JLPT) ist ein offizieller Test zur Feststellung und zum Nachweis der Japanisch-Sprachkenntnisse von Nicht-Muttersprachler/innen

AKIO YOKOYAMA

DER JLPT IN SEINEN ANFÄNGEN

Der Test wurde 1984 als vierstufiges Testsystem (N4/niedrigstes Niveau, N3, N2, N1/höchstes Niveau) von der Japan Foundation (JF) in Zusammenarbeit mit Japan Educational Exchanges and Services (JEES) in 15 Ländern weltweit eingesetzt. In diesem Jahr haben zirka 7000 Kandidat/innen teilgenommen. Seitdem ist die Zahl der Testteilnehmer/innen beständig gestiegen. 2011 traten bereits zirka 610.000 Personen zum JLPT an. Aktuell wird der JLPT außerhalb Japans in 64 Ländern und innerhalb Japans in 44 Präfekturen durchgeführt.¹

In einer Kooperation zwischen dem Japanischen Kulturinstitut Wien und der Volkshochschule Brigittenau wird am 7. Dezember 2014 der offiziell anerkannte JLPT der Japan Foundation zum vierten Mal durchgeführt. Anmeldungen zur Prüfung werden im Zeitraum vom 16. Juni bis zum 19. September 2014 entgegengenommen. Die Anmeldemodalitäten sind auf der Website der VHS Brigittenau veröffentlicht.

¹ Verfügbar unter: <http://www.jlpt.jp/e/statistics/index.html> [26.6.2014].

² Verfügbar unter: <http://www.jlpt.jp/e/about/levelsummary.html> [26.6.2014].

³ Verfügbar unter: <http://www.jlpt.jp/e/about/points.html> [26.6.2014].

Prüfungsteile und Dauer:

N₁ Vokabular/Grammatik/Leseverstehen (110 Min.), Hörverstehen (60 Min.).

N₂ Vokabular/Grammatik/Leseverstehen (105 Min.), Hörverstehen (50 Min.).

N₃ Vokabular (30 Min.), Grammatik/Leseverstehen (70 Min.), Hörverstehen (40 Min.).

N₄ Vokabular (30 Min.), Grammatik/Leseverstehen (60 Min.), Hörverstehen (35 Min.).

N₅ Vokabular (25 Min.), Grammatik/Leseverstehen (50 Min.), Hörverstehen (30 Min.).

Die für das jeweilige Testniveau erforderlichen linguistischen Kompetenzen sind im Internet abrufbar⁴. Nicht extra erwähnt sind Wissensbereiche (Wortschatz, Grammatik), die für das Bestehen eines Tests erforderlich sind.

- Der neue JLPT bietet auch eine „JLPT Can-do Self-Evaluation List“⁵, die Sprachaktivitäten in Japanisch beinhaltet, von denen bereits erfolgreiche Absolvent/innen **denken**, dass sie diese bewältigen können. Sie wurde – basierend auf den Daten einer Umfrage unter zirka 65.000 Absolvent/innen im Zeitraum von 2010 bis 2011 – erstellt.
- Erfolgreichen Absolvent/innen des JLPT erhalten ein Zertifikat und einen „score report“ von der Japan Foundation. Kandidat/innen, die nicht bestehen, erhalten einen „score report“.

DER JAPAN FOUNDATION STANDARD FOR JAPANESE-LANGUAGE EDUCATION (JF-STANDARD)

Im Jahr 2010 Jahr wurde auch der Japan Foundation Standard for Japanese-Language Education (JF-Standard)⁶ publiziert, der auf dem CEFR/GER⁷ basiert und in Übereinstimmung mit diesem ebenfalls sechs Referenzniveaus (A₁–C₂) aufweist.

Der JF-Standard zielt – ebenso wie der CEFR – vor allem auf Förderung des „kommunikativen Könnens“ ab. Die Kann-Beschreibungen des JF-Standard sind aber wesentlich konkreter als die des CEFR und spezifischen Themen und Situationen zugeordnet. Die „JF Standard Can do“ Listen (A₁–B₂)⁸ in 6 Themenbereichen – Reise, Bildung, Alltag, Freizeit, Arbeit, Medien – für alle Niveaus münden in konkrete „tasks“, die Lernende auf einem bestimmten Niveau zu erledigen haben.

z. B: Niveau B₁:

CEFR „can recognize the line of argument in the treatment of the issue presented, though not necessarily in detail“.

JFS „can read simple newspaper articles or other pieces of writing about diseases currently going around, such as the flu, and understand important pieces of information such as preventive methods and treatment“⁹.

DER JLPT UND DER CEFR

Hinsichtlich der Übereinstimmung der Niveaus von JLPT und CEFR kommt Seiji Fukushima in einem Vergleich der Kann-Bestimmungen zu folgendem Ergebnis:¹⁰

JLPT	N ₅	N ₄	N ₃	N ₂	N ₁		
CEFR	A ₁	A ₂		B ₁	B ₂	C ₁	C ₂

DER JF-STANDARD UND DER JLPT

Die Kompetenzstufen des JLPT stimmen nicht – wie die europäischen Sprachprüfungen mit dem CEFR – mit dem JF-Standard überein.

Zum Thema Übereinstimmung der Testniveaus des JLPT und den Referenzniveaus des JFS hat die Japan Foundation 2013 eine Studie mit insgesamt 96 Japanisch Lernenden in drei Gruppen gemacht:¹¹

Gruppe 1: 49 Teilnehmer/innen aus 30 Ländern, die zum Zeitpunkt des Tests eine Ausbildung für Japanischlehrer/innen absolvieren

Gruppe 2: 15 Teilnehmer/innen aus drei Ländern, die im diplomatischen Dienst oder Staatsbeamte sind.

Gruppe 3: 32 Teilnehmer/innen aus 30 Ländern, die sich zum Zeitpunkt des Tests ebenfalls in Ausbildung als Lehrkräfte für Japanisch befanden

Alle Kandidat/innen haben sich zuerst selbst nach dem JF-Standard „Can do“ Listen¹² eingestuft, dann wurde ihre Selbsteinstufung von Lehrkräften überprüft. Danach haben alle eine JLPT Probepfung absolviert.

Ob es einmal zu einer Anbindung des JLPT an den JF-Standard kommt, wird die Zukunft zeigen. //

Abb. 2: JLPT / CEFR

4 Verfügbar unter: <http://www.jlpt.jp/e/about/levelsummary.html> [26.6.2014].

5 Verfügbar unter: <http://www.jlpt.jp/e/about/candolist.html> (listening, reading, writing). [26.6.2014].

6 JF Standard for Japanese-Language Education 2010 (1st edition, 1st impression published July 2010), written,

JF Standard for Japanese-Language Education 2010 (2nd edition, 1st impression published July 2012), written, edited and published by the Japan Foundation, June 2012.

7 CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment

GER: Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen.

8 JFS-„Can do list“ (nur von A₁–B₂, aber nicht für C₁, C₂); JFS-„Can do list“ ist nicht gleichzusetzen mit der „JLPT-Can-do Self-Evaluation List“). Verfügbar unter: <http://www.jlpt.jp/e/about/candolist.html> bzw. <http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do> [26.6.2014].

9 Susumu, Oya (2011): JF Standard for Japanese-Language Education. Manila: The Japan Foundation. Verfügbar unter: <http://www.jfmo.org.ph/oldjfm/pdf/2011/november/JF%20STANDARD%20FOR%20JAPANESE-LANGUAGE%20EDUCATION.pdf> [26.6.2014].

10 Fukushima, Seiji (2011): Japanese Language Education for Social Participation. Comparative Study on EDC, CEFR and JLPT (Japanese-Language Education for social participation: Comparative study on EDC (European Democratic Citizenship), CEFR and JLPT. In: Waseda nihongo kyōikugaku, Tokio. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/2065/32839> [26.6.2014].

11 Japan Foundation – Language Department (2012): Das Verhältnis einer auf dem JF-Standard basierenden Performance und die Beurteilung beim JLPT. Eine Probestudie mit Teilnehmer/innen an Ausbildungen bei der Japan Foundation (The Japanese-Language Institute, Urawa/The Japanese-Language Institute, Kansai).

12 Verfügbar unter: <http://www.jlpt.jp/e/about/candolist.html> bzw. <http://jfstandard.jp/cando/top/ja/render.do> [26.6.2014].

VHS im Burgenland bietet seit 45 Jahren „Zweite Chance“

Vor 45 Jahren, im Oktober 1969, wurden die Burgenländischen Volkshochschulen gegründet. Eine „Zweite Chance“ im Zweiten Bildungsweg zu ermöglichen, war von Anfang eines der wesentlichen Grundanliegen dieser Bildungsinstitution. Am Ende des aktuellen Kursjahres erinnerten sich die Volkshochschulen im Burgenland dieser 45 Jahre und feierten gemeinsam mit ihren Absolvent/innen deren Bildungsabschlüsse.

Aktuell haben insgesamt 123 Personen bei den Burgenländischen Volkshochschulen die Berufsreifeprüfung bzw. Studienberechtigungsprüfung geschafft, ihren Lehrabschluss nachgeholt, ihren Hauptschulabschluss im Zweiten Bildungsweg erworben oder die Brückenkurse zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss absolviert. Ihnen gratulierten

VHS-Team und Vertreter/innen der Politik!

Den Burgenländischen Volkshochschulen ist bereits seit ihrer Gründung im Jahr 1969 die Chancengleichheit und Durchlässigkeit des Bildungssystems ein besonderes Anliegen. „Wir wollen unseren Kursteilnehmer/innen ermöglichen, Versäumtes und Bildungsabschlüsse in jedem Alter nachzuholen.

Bildung ist schließlich ein Menschenrecht“, fassen die VHS-Geschäftsführerinnen Elisabeth Deinhofer und Christine Teuschler zusammen. Im vergangenen Jahr haben insgesamt 450 Personen die Angebote im Bereich des Zweiten Bildungsweges in Anspruch genommen und ihre „Zweite Chance“ genutzt.

Die Burgenländischen Volkshochschulen bieten österreichweit das umfassendste durchgängige Angebot im Bereich Zweiter Bildungsweg, und das auch auf regionaler Ebene. Es beinhaltet: Sensibilisierung und Beratung – niederschwellige Einstiegsangebote zu Lesen, Schreiben, Rechnen – Basisbildungskurse - Brückenkurse zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschlusslehrgänge – Lehrgänge zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses – das Projekt „Du kannst was!“ zum Nachholen des Lehrabschlusses – Berufsreifeprüfung/ Studienberechtigungsprüfung/ AHS-Externistenreifeprüfung. //

Es gratulierten und blickten zurück auf 45 Jahre VHS im Burgenland (v.l.n.r.): Vorsitzender MMag. Markus Prenner, Landesrat Helmut Bieler, Geschäftsführerin Dr.ⁱⁿ Christine Teuschler, Landeshauptmann Hans Niessl, Geschäftsführerin Dr.ⁱⁿ Elisabeth Deinhofer, Vorsitzender Reg.Rat Hans Spiess, Landtagsabgeordneter Mag. Christian Sagartz, BA

Quelle: Pressemitteilung der Burgenländischen Volkshochschulen vom 26. Juni 2014.



Neu: Pflichtschulabschluss mit energie-führerschein Zertifikat

energie-führerschein mit Hauptschul- und Pflichtschulabschluss an VHS erstmals kombiniert

43 Teilnehmer/innen haben kürzlich an der VHS Ottakring und der VHS Brigittenau das energie-führerschein Seminar von „die umweltberatung“ besucht und die Prüfung bestanden. Nun gibt es insgesamt 113 energie-führerschein Absolvent/innen. Künftig soll der energie-führerschein in den Lehrplan des Pflichtschulabschlusses an der VHS integriert werden.

Die Teilnehmer/innen mussten mindestens 70 Prozent von 20 Fragen zu Energiethemen richtig beantworten, um ihr Zertifikat zu erlangen. „Wir haben die Absolvent/innen an drei Vormittagen mit abwechslungsreichen Unterrichtseinheiten und vielen praxisnahen Übungen auf diese Prüfung vorbereitet“, erzählt Sabine Vogel, energie-führerschein-Trainerin von „die umweltberatung“.

Die Teilnehmer/innen absolvierten an den Volkshochschulen ihren Hauptschul- bzw. Pflichtschulabschluss und besuchten im Anschluss daran gleich das Seminar von „die umweltberatung“, um das Zertifikat energie-führerschein zu erlangen.

ENERGIE-KNOW-HOW FÜR DEN PFLICHTSCHULABSCHLUSS

Ab Herbst 2014 sind die Inhalte des energie-führerscheins fixes Angebot im Lehrplan für den Pflichtschulabschluss an den Wiener Volkshochschulen. Die Trainer/innen der VHS werden dafür den Kurzlehrgang energie-coach absolvieren.

ENERGIE-FÜHRERSCHEIN

Im energie-führerschein Seminar vermittelt „die umweltberatung“ praxisnahes Wissen über Energie- und Ressourcenverbrauch und leicht umsetzbare Maßnahmen zum Energiesparen am Arbeitsplatz und in der Freizeit. Des Weiteren stellen die Umweltberater/innen ökologische Zusammenhänge zwischen Energieverbrauch und Klimawandel anschaulich dar. Das energie-

führerschein Zertifikat ist eine berufliche Zusatzqualifikation, weshalb das Seminar in Wien von WAFF, Arbeiterkammer und Wirtschaftskammer bei entsprechenden Fördervoraussetzungen gefördert werden kann. Lehrlingsbetriebe oder Schulen können individuelle energie-führerschein Seminare bei buchen. „die umweltberatung“ bietet den energie-führerschein auch für einzelne Teilnehmer/innen an.

KURZLEHRGANG ENERGIE-COACH

„die umweltberatung“ bietet zudem einen Kurzlehrgang zum energie-coach an. Dieses Angebot richtet sich an Multiplikator/innen, die Jugendliche auf den energie-führerschein vorbereiten möchten, z. B. Lehrer/innen, Lehrlingsausbilder/innen, Energieberater/innen oder VHS-TrainerInnen. Der nächste Kurzlehrgang findet im Oktober 2014 in Wien statt.

Der energie-führerschein und der energie-coach wurden mit Unterstützung der Ressorts von Vizebürgermeisterin Maria Vassilakou und Umweltstadträtin Ulli Sima entwickelt.



Foto: „die umweltberatung“ Archiv.

Weitere Informationen auf www.energie-fuehrerschein.at und bei www.umweltberatung.at. „die umweltberatung“ Wien ist eine Einrichtung der VHS Wien, basisfinanziert von der Wiener Umweltschutzabteilung – MA 22. //

Quelle: Pressemitteilung „die umweltberatung“ vom 10. Juli 2014, leicht gekürzt.

Eine halbe „Hypo“-Möglichkeit

ICH WEISS: Das künstlerische Sozialprojekt der VHS Hietzing

ROBERT STREIBEL

Bildung beginnt in der VHS Hietzing bereits vor dem Haus. Die Fassade soll klar machen, wie viele Möglichkeiten auf Interessierte warten. ICH WEISS ist ein großes Projekt, das nicht nur im Kursraum, nicht nur im Kopf sondern, auch auf der Fassade stattfindet. ICH WEISS ist ein künstlerisches Sozialprojekt der VHS Hietzing mit einem nachhaltigen Ergebnis: Jugendliche Flüchtlinge und ehemalige Obdachlose haben gemeinsam mit dem Künstler Markus Tripolt die Fassade gestaltet. Ganz in WEISS erstrahlt die Südfront der VHS. Wir alle sind unbeschriebene weiße Blätter. Manche länger, manche kürzer. Im Leben kann nicht immer

eine weiße, eine neue Seite aufgeschlagen werden. Weiß markiert auch einen Neubeginn für die Akteur/innen, ehemalige Obdachlose und jugendliche Flüchtlinge. Für sie ist ein Neubeginn mehr als nur eine Metapher. Begonnen hat alles im Sommer 2013, als Markus Tripolt mit arbeitslosen Jugendlichen die Tankstelle neben der VHS bemalt hat, bevor sie abgerissen wurde. Alte Bauten bekommen so vor dem Abriss nochmals einen frischen Anstrich, Jugendliche erwerben dabei handwerkliche Fähigkeiten und sind in ihrem Kommunikationsverhalten gefordert, da sie den Passant/innen auf deren Fragen antworten müssen: „Was soll denn das?



Jugendliche Flüchtlinge des Heims „Sida“ und ehemals Obdachlose des Wohnheims RIGA (Arbeitersamariterbund) gestalten mit dem Künstler Markus Tripolt die Fassade der VHS Hietzing.

Foto: © Anja Benning

So viel Farbe? So bunt?“ Das Projekt „paintback“ (www.paintback.net/) von Markus Tripolt bringt einen mehrfachen Nutzen – für die Akteure, die Speisinger/innen, für die Ausbildung eines erweiterten Kunstbegriffes. Für wenige Wochen hatte die VHS Hietzing somit die einzige Kunsttankstelle Wiens. Farbe tanken stand auf dem Programm. Gemeinsam mit dem Künstler Markus Tripolt

und Heli Deinboek, dem Sozialarbeiter im Wohnheim RIGA für ehemalige Obdachlose, das vom Arbeiter Samariterbund betreut wird, wurde ein Nachfolgeprojekt entwickelt. Warum nicht die gesamte Fassade der VHS bemalen? Weiß als Farbe des Neubeginns. Bewusst wurde auf jede Werbetafel verzichtet. Die VHS heißt nun: ICH WEISS.

Wissen ist niemals farblos, und so wurden die Jalousien in mühevoller Kleinarbeit ausgebaut und gestrichen, eine Seite weiß und die andere Seite in den Farben des Regenbogens. Der Effekt ist umwerfend und lässt die Passant/innen staunen. Die Fassade scheint mit den Vorbeigehenden zu kokettieren, ihnen zuzuzwinkern. Eine weiße Fassade, die plötzlich bunt wird – so schnell kann es gehen, so ist das mit der Bildung. Auf einmal macht es Klick oder Klack und wir können etwas, eine Übung, einen Satz, ein Klavierstück. Die Fassade kann aber mehr, genauso wie die VHS Hietzing. Durch die Jalousien in den 32 Fenstern – in den Farben des Regenbogens – bieten sich uns mehr als 4 Milliarden Variationsmöglichkeiten. Eine halbe „Hypo“-Möglichkeit also. Wenn wir jeden Tag eine neue Jalousien-Stellung präsentieren, tritt die erste Wiederholung erst nach 11 Millionen Jahren ein. Lebenslanges Lernen endet nie.

In nur zehn Tagen konnte das Projekt umgesetzt werden. Mitgearbeitet haben nicht nur ehemalige Obdachlose, sondern auch

unbegleitete jugendliche Flüchtlinge des Heims „Sidra“, die vom Arbeiter Samariterbund betreut werden. Für die Gruppe von zehn Jugendlichen hat die VHS Hietzing im Vorfeld aus Spendengeldern auch einen Deutschkurs finanziert.

Auch nach der Fertigstellung ist das Projekt nicht abgeschlossen, da parallel dazu die Kurs Teilnehmer/innen aufgefordert werden, Texte zum Thema WEISS zu suchen und zu präsentieren. Das WEISS-buch entsteht auf einem Teil der Fassade als lebendige Plakatwand. Die ersten Einsendungen versprechen ein tolles Cross Over. Von Roy Blacks „Ganz in Weiß“ bis zu Wolfgang Ambros' „Die Wahrheit ist so weiß wie Schnee“, einem Gedicht von Durs Grünbein und dem „Gedicht an meinen weißen Bruder“ des senegalesischen Dichters Leopold Sedar Senghor reicht die Palette.

Jedes große Projekt muss alle Sinne des Menschen ansprechen und so gibt es für ICH WEISS auch eine eigene Hymne, die Heli Deinboek gedichtet hat und die in

Kürze auch als Download zur Verfügung steht. Bei der Eröffnung am 13. Juni wurde sie von allen Besucher/innen zum ersten Mal nach der Melodie von Bobbejaan „Roy old boy“ gesungen.

ICH WEISS – ICH WEISS / Bildung hat ihr'n Preis
Denn bist du nicht gebildet, ja dann geht dir leicht der Reis
I WASS – I WASS / 's Leben draht si' im Kras
und dass i no vü wissen kennt', is ollas wos i waß
GEMEINSAM:
Und is der Kopf / vor Hunger bäs',
dann gemma afoch Kurse mochn in die VHS

ICH WEISS – ICH WEISS / Kein Doktor ohne Fleiß
und dass ich weiß, wer Goethe war, ist dafür der Beweis
I WASS – I WASS / Bildung mocht an Spaß
und mei oamer Fernseher wird manchmoi scho zu haß
GEMEINSAM:
Und is da Kopf / vor Hunger bäs',
dann gemma afoch Kurse mochn in die VHS.

Der Verlauf des Projektes ICH WEISS ist in mehreren Kurzfilmen nachzuverfolgen. Mehr unter: www.vhs.at/hietzing.

Ein Projekt im Rahmen der Grundtvig-Lernpartnerschaft „Everybody is illiterate“, gefördert von „Wir sind Wien“, Basiskultur Wien, MA 7, Kulturverein Hietzing, Farbhandlung Ruhser, Trevision und Alu Color. //

Ehrungen

GERHARD BISOVSKY

Für ihr besonderes Engagement und ihre besonderen Verdienste um die österreichischen Volkshochschulen wurden am 19. März 2014, im Anschluss an die Verleihung der Ludo-Hartmann-Preise, im Abgeordnetenzimmer des österreichischen Parlaments folgende Personen von VÖV-Präsidentin Mag.^a Barbara Prammer und dem stellvertretenden Vorsitzenden Dr. Gerwin Müller, der auch die Laudatio hielt, ausgezeichnet:

- Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger
- Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla
- Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz
- Herbert Nowohradsky, Präsident des nö. Landtages a.D., Bürgermeister

Das Ehrenzeichen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen erhielt:

- Dr.ⁱⁿ Judita Löderer
Bei der VÖV-Vorstandssitzung am 14. Mai wurden
- Mag. Hubert Hummer und
- Mag. Wolfgang Türtscher
vom VÖV-Vorstandsvorsitzenden Stadtrat Dr. Michael Ludwig gewürdigt.

Die langjährige Pädagogische Referentin des VÖV, **Elisabeth Brugger**, ist gelernte Volksschullehrerin und hat Pädagogik und Psychologie studiert. Sie lehrte an den Universitäten Graz und Klagenfurt Erwachsenenbildung.

Im Dezember 2012 hat sie für das Lernberatungsprojekt „Gemeinsam schlau im Gemeindebau“ den Staatspreis für Erwachsenenbildung erhalten.

Brugger war seit 1985 in der Zentrale der Wiener Volkshochschulen als Pädagogische Leiterin tätig und war bis 2013 für die Weiterbildung und die Qualität im Unterricht zuständig. Eine besondere Leistung ist das Rahmencurriculum der Wiener Volkshochschulen, auch bekannt als „Weißbuch Programmplanung“, das sie initiiert und begleitet hat und für das den Autor/innen Birgit Aschemann und Wilfried Hackl auch der letzte Ludo Hartmann-Preis verliehen wurde. Weiters wurde unter ihrer Leitung ein Leitfaden für Produktentwicklung und das Weißbuch zu pädagogischen Formaten erstellt.

Im Pädagogischen Ausschuss des VÖV war sie seit 1989 tätig. Ab 2003 hat sie den Vorsitzenden Hubert Hummer im PAUS vertreten und von März 2007 bis März 2013 war sie gewählte Vorsitzende des Pädagogischen



**Barbara Prammer,
Gerwin Müller,
Elisabeth Brugger**
© Parlamentsdirektion/
Bildagentur Zolles KF/
J. Godany

Ausschusses und in dieser Funktion auch Mitglied im Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Ihre Tätigkeit im VÖV war durch eine im hohen Ausmaß konsensuale und an der Pädagogik orientierte Tätigkeit gekennzeichnet. An der Entwicklung der Weiterbildungsakademie Österreich hat Brugger führend mitgearbeitet und den Qualitätssicherungsprozess nach LQW unterstützt. Eine wichtige Etappe war neben dem Ausbau des Weiterbildungsangebotes die Umstellung der internationalen Konferenz des VÖV – der „Salzburger Gespräche“ – auf das „Zukunftsforum“, das im Sommer 2014 bereits das sechste Mal stattfindet.

Mit der Einsetzung von Arbeitsgruppen des Pädagogischen Ausschusses zu wichtigen Programmbereichen wurde ein entscheidender Schritt für eine Verbesserung der professionellen Angebotsplanung und Produktentwicklung gemacht.

Elisabeth Brugger wurde das VÖV-Ehrenzeichen von Barbara Prammer und Gerwin Müller überreicht.

Wilhelm Filla studierte Soziologie an der Universität Wien. 1973 begann er als Pädagogischer Assistent an der Wiener VHS Hietzing zu arbeiten, die er als Direktor von 1974 bis 1979 leitete. Anschließend war er bis 1983 im Landesjugendreferat der Stadt Wien tätig und übernahm 1984 die Leitung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) als Generalsekretär. Diese Tätigkeit übte er bis 2012 aus war bis dahin auch Redakteur der Zeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung“. Filla leitete den VÖV 28 Jahre hindurch und führte diesen auf der Grundlage fundierter Kenntnisse der österreichischen und der europäischen Erwachsenenbildungslandschaft. So ist der VÖV einer der wichtigsten Player in der Erwachsenenbildungs-Landschaft, der über eine hohe nationale und internationale Reputation verfügt, die sich auch darin ausdrückt, dass der VÖV Gastmitglied in einem der wichtigsten Gremien des Deutschen Volkshochschulverbandes ist und Filla auch

zum Mitglied des Aufsichtsrates der VHS Stuttgart bestellt wurde. Der VÖV ist ein äußerst verlässlicher Partner der Erwachsenenbildungspolitik. Dazu haben Filla's umsichtiges Agieren im Interesse der gesamten Erwachsenenbildung beigetragen und nicht zuletzt auch zahlreiche von ihm in bewährter Weise fortgeführte Aktivitäten wie der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung und neu eingeführte wie der Radiopreis der österreichischen Erwachsenenbildung aber auch der Wissenschaftspreis der Volkshochschulen. Auch und gerade die gute Statistik der Volkshochschulen prägt das positive Image des VÖV, das das Image der Volkshochschulen widerspiegelt.

Filla hat den VÖV durch Zeiten mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden geführt, und er hat viele Innovationen ermöglicht und unterstützt. Man denke nur an die maßgeblich von Protagonist/innen der Volkshochschulen entwickelte „Weiterbildungsakademie Österreich“, die heute ein internationales Vorzeigemodell für die Anerkennung von Kompetenzen von Erwachsenenbildner/innen ist. Man denke auch an die Knowledgebase, jene virtuelle Bildungs-umgebung, die online die Geschichte und die aktuelle Entwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung erfahrbar, erforschbar und anwendbar macht und transparent die Struktur der Volkshochschulen und der österreichischen Erwachsenenbildung darstellt.

Doch Filla war nicht nur Manager im klassischen Sinn. Im Rahmen seiner Lehrtätigkeit an mehreren österreichischen Universitäten hat er zahlreiche Personen, die heute in der Erwachsenenbildung tätig sein, ausgebildet. Seine wissenschaftliche Tätigkeit, die schließlich in seiner Habilitation 2003 gipfelte, hat wesentlich zur Wahrnehmung des VÖV in Wissenschaft und Politik und in der Öffentlichkeit beigetragen. In seiner bahnbrechenden Arbeit über „Bevölkerungsnahen Wissenstransfer in der Volksbildung“, unterzieht er die Tätigkeit der Fachgruppen in der Ersten Republik und davor einer ausführlichen Analyse. Seine zahlreichen Arbeiten zur Geschichte der Volkshochschulen sind heute Standard sowohl in Lehre und Forschung als auch in der erwachsenenbildnerischen Praxis. Sein vor kurzem erscheinendes Buch zur Geschichte der Erwachsenenbildung stellt einen weiteren Meilenstein in der Bearbeitung von Geschichte und Gegenwart der Erwachsenenbildung dar. Schließlich war und ist ihm auch die kritische Auseinandersetzung mit wichtigen Themen der Erwachsenenbildung ein Anliegen, wie



**Barbara Prammer
Wilhelm Filla,
Gerwin Müller**
© Parlamentsdirektion/
Bildagentur Zolles KF/
J. Godany



Gerwin Müller,
Werner Lenz,
Barbara Prammer
© Parlamentsdirektion/
Bildagentur Zolles KF/
J. Godany

er es in seinem kürzlich erschienen Buch zur politischen Bildung getan hat.

Barbara Prammer und Gerwin Müller überreichten Willi Filla die Urkunde für die Ehrenmitgliedschaft.

Werner Lenz studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Psychologie und war von 1984 bis 2012 Universitätsprofessor für Bildungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung an der Universität Graz. Lenz leitete von 2007 bis 2011 als Dekan die neu gegründete Fakultät für Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaft, er forscht und lehrt als Gastprofessor an den Universitäten Klagenfurt und Krems. Am Autor zahlreicher Monographien und Herausgeber mehrerer Sammelbände zur Erwachsenenbildung Werner Lenz kommt kein/e Erwachsenenbildner/in vorbei.

Mit der Errichtung des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz im Jahre 1984 wurde eine Grundlage geschaffen, die durch ihre langfristige Wirkung bestimmt ist. Viele Absolventinnen und Absolventen sind in weiterer Folge in der Erwachsenenbildung und in den Volkshochschulen tätig geworden und in den verschiedensten Bereichen nach wie vor aktiv – forschend, lehrend, als Programmplaner/innen, als Berater/innen, oder in leitenden Positionen.

Werner Lenz hat Österreich in den 1990er-Jahren mit der damals gerade erst entstandenen „European Society for Research on the Education of Adults“ vernetzt. Zahlreiche Kontakte von VHS-Praktiker/innen und Wissenschaftler/innen konnten seit damals geknüpft werden, die sich insbesondere in mehreren europäischen Projekten, in denen Volkshochschulen aktiv waren, bewährt haben.

Sein Bildungsverständnis skizziert Werner Lenz in der 2012 erschienen Streitschrift für Bildung mit dem Untertitel „Abschied vom lebenslänglichen Lernen“ kurz und prägnant: „Mein Verständnis von Bildung beschreibt nicht die Erlösung aus der realen Welt: sie beschreibt nicht, wodurch ich mich verbessere, vervollkomme oder ‚veredle‘ und somit über meine Mitmenschen erhebe. Mit Bildung drücke ich den Prozess aus, in dem sich Menschen lernend ihres Daseins vergewissern und sich kommunizierend auf ihre Mitmenschen einlassen“ (Lenz, 2012, S. 196 f.). Und Bildung fördern will soll Raum geben für Prozesse der Selbstreflexion, für Zweifel und Widerstand, für Analyse und Begründungen, für Fehler, Irrtümer und vor allem für den Mut, immer wieder neu anzufangen“ (S. 201).

Werner Lenz ist Autor zahlreicher Beiträge in „Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung“ und hier seit zwei Jahren auch Kolumnist und Verfasser themenbezogener Rezensionen.

Werner Lenz wurde das VÖV-Ehrenzeichen von Barbara Prammer und Gerwin Müller überreicht.

Herbert Nowohradsky hat nach seiner Matura die pädagogische Akademie in Wien-Strebersdorf absolviert. Seit 1972 war er als Lehrer in mehreren niederösterreichischen Hauptschulen tätig: Hauskirchen, Neusiedl an der Zaya und Hohenau an der March. 1984 wurde er Direktor der Hauptschule in Hohenau an der March. Seine politische Laufbahn führte ihn vom Bürgermeister 1993 in den Niederösterreichischen Landtag. Im Landtag hatte er von

April 2008 bis April 2011 das Amt des zweiten Landtagspräsidenten inne.

18 Jahre lang, von 1993 bis 2011 war Nowohradsky einer der beiden Vorsitzenden des Verbandes Niederösterreichischer Volkshochschulen. In seine Zeit als Vorsitzender fallen wegweisende Aktivitäten wie die Imagekampagne des Verbandes zur Stärkung des gemeinsamen Auftretens und die weitere Professionalisierung der Verbandsarbeit, die Einführung des Qualitätsmanagementsystems LQW und die Grundbildungsinitiative des niederösterreichischen Verbandes.

Seit 1994 war er im Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen tätig, seit der 25. Hauptversammlung des VÖV im Juni 1994 als stellvertretender Vorsitzender. Nowohradskys Tätigkeit im Vorstand war durch sein professionelles und sein stets sehr konstruktives Agieren gekennzeichnet. Hier sei auf seine wichtige Rolle beim Verkauf von Haus Rif und auf die sichere Veranlagung der Mittel aus dem Rif-Fonds verwiesen. Nowohradsky hat für sein Engagement für den Verband Österreichischer Volkshochschulen das Ehrenzeichen des VÖV erhalten.

Herbert Nowohradsky wurde von Barbara Prammer und Gerwin Müller zum Ehrenmitglied ernannt.

Die langjährige Stellvertreterin des VÖV-Generalsekretärs, **Judita Löderer**, studierte Betriebswirtschaft und Wirtschaftspädagogik an der Universität Linz und unterrichtete an der Landesakademie für Sozialarbeit. 1986 begann sie ihre berufliche Karriere im VÖV und arbeitete operativ mit dem Generalsekretär und unterstützt von zahlreichen Funktionären sowie mit dem damaligen Finanzreferenten an der Lösung einer der schwierigsten wirtschaftlichen Krisen des VÖV rund um das Bildungszentrum Haus Rif, aus dem in weiterer Folge ein Universitäts- und Landdessportzentrum wurde.

Löderer führte im Rahmen der „Entwicklungsplanung für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung in Österreich“ ein Projekt zum Thema Zeitmanagement durch. An der 1990 zum zweiten Mal erschienenen Strukturanalyse der österreichischen Volkshochschulen hat sie erstmals mitgearbeitet und in weiterer Folge diese Analyse, die alle fünf Jahre erscheint, eigenständig übernommen. Löderer arbeitete führend an der Entwicklung eines Managementlehrganges für Vereinsfunktionär/innen mit, der damals



**Barbara Prammer,
Herbert Nowohradsky,
Gerwin Müller**

© Parlamentsdirektion/
Bildagentur Zolles KF/
J. Godany

österreichweit und auch in Südtirol durchgeführt wurde.

Gegen Ende der 1990er-Jahre übernahm Löderer die Leitung eines Organisationsentwicklungsprozesses des VÖV und wurde in weiterer Folge zur stellvertretenden Generalsekretärin bestellt.

Die Entwicklung der am 1. Februar 2007 eröffneten Weiterbildungsakademie (wba) wurde von Löderer vom Management her kompetent unterstützt und auch die Durchführung des österreichweiten Netzwerkes „Qualitätssicherung“, durch das ein entscheidender Beitrag für die Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen in den österreichischen Volkshochschulen geleistet wurde, wurde von Judita Löderer koordiniert.

Das Ehrenzeichen wurde Löderer, nachdem sie von einer ihrer zahlreichen Reisen zurückgekehrt war, vom Generalsekretär am 10. Juni 2014 in den Räumlichkeiten des VÖV überreicht.

Hubert Hummer wurde in Vöcklabruck geboren und ist in der Bergarbeiterkolonie Thomasroith aufgewachsen. Er absolvierte die Handelsakademie und schloss die Ausbildung zum Volks- und zum Hauptschullehrer mit Auszeichnung ab. Während seiner Tätigkeit als Hauptschullehrer studierte er Soziologie an der Universität Linz und Pädagogik an der Universität Salzburg. 1977 graduierte er im Fachsoziologie mit Auszeichnung. Schon während seiner Tätigkeit als Lehrer war er in der Erwachsenenbildung tätig, als Vortragender an Volkshochschulen und in der gewerkschaftlichen Bildung.

Von 1981 bis 1991 war er Pädagogischer Fachbereichsleiter an der Volkshochschule Linz und hat dort große Bereiche der Allge-

meinbildung und der politischen Bildung betreut. Ein besonderes Anliegen war und ist ihm die konsequente Verankerung der politischen Bildung in der Volkshochschule, aber auch die Elternbildung, wo er am Aufbau eines österreichweiten Programms mitgewirkt hat, sowie die historische Bildung.

Er war unter anderem Mitarbeiter an der Ausstellung „Arbeit-Mensch-Maschine“ 1988 in Steyr, war Mitbegründer von „Aufrisse. Zeitschrift für politische Bildung“ und Gründungsmitglied des Verlages für Gesellschaftskritik. Zehn Jahre lang, von 1980 bis 1990, war er Lehrbeauftragter an der Johannes-Kepler-Universität Linz und am Pädagogischen Institut des Bundes für Oberösterreich.

1991 wurde Hubert Hummer zum Direktor der Volkshochschule Linz bestellt und hat seither eine Reihe von umfassenden Modernisierungsmaßnahmen und inhaltlichen Neupositionierungen durchgeführt.

2002/2003 absolvierte Hummer den Lehrgang „General Management“ der Linzer Managementakademie (LIMAK) und befasst sich in seiner Abschlussarbeit mit dem Konzept zur Zusammenführung von Volkshochschule und Stadtbibliothek im „Wissensturm der Stadt Linz“. 2004 erfolgte diese Zusammenlegung und Hummer wurde dadurch auch Direktor der Stadtbibliothek. In dieser Funktion bereitete die inhaltliche und räumliche Planung des Wissensturms Linz vor und führte einen umfassenden Organisationsentwicklungsprozesse durch. Mit der Eröffnung des Wissensturm Linz 2007 übernahm er die Gesamtleitung und war somit für die inhaltliche, wirtschaftliche und strategische Planung, das Bildungsmanagement

und die Entwicklung des Wissensturms als Lernort verantwortlich. Der Wissensturm beinhaltet die VHS, die Bibliothek, die Medienwerkstatt der Stadt Linz und ein Selbstlernzentrum.

Hubert Hummer ist seit dem Jahr 1991 Mitglied des Pädagogischen Ausschusses, als Pädagogischer Referent war er von 1994 bis 2003 aktiv. Im Leitungsteam der „Salzburger Gespräche“ war Hubert Hummer bis zur (letzten) Konferenz im Jahre 2007 tätig.

Veröffentlichungen zu den Bereichen Bildung und Erwachsenenbildung, zum Wissensturm als Lernort und zur Geschichte der Arbeiterbewegung.

Auf Vorschlag von Michael Ludwig hat der VÖV-Vorstand beschlossen, Hubert Hummer zum Ehrenmitglied zu ernennen.

Wolfgang Türtscher studierte Germanistik und Geschichte an der Universität Innsbruck und begann seine Lehrtätigkeit im Jahre 1984 am Gymnasium Bregenz-Blumenstraße, wo er Deutsch, Geschichte und Ethik unterrichtet.

1986 wurde er zum ersten und hauptberuflichen Geschäftsführer Volkshochschule Bregenz bestellt und hat sie seitdem inhaltlich stark ausgebaut und die Zweigstellen erweitert. Unter seiner Leitung stieg die VHS unter anderem in den Zweiten Bildungsweg und in die Deutsch-Integrationskurse ein. Das Angebot wurde ausgebaut, die Teilnahmen an Kursen und Veranstaltungen stiegen stark an. Anlässlich seines 20-jährigen Dienstjubiläums an der VHS Bregenz bekam er vom Vorstand der Volkshochschule als Anerkennung für seine erfolgreiche Tätigkeit den Titel „Direktor“ verliehen.

Türtscher ist Gründungsmitglied der Volkshochschule Götzis und seit 1990 ihr Obmann. Seit dem Jahr 1999 ist er zudem Obmann der Vorarlberger Erwachsenenbildung und hat in dieser Funktion im Jahre 2007 auch den Vorsitz im Ländernetzwerk „Weiter.Bildung“ geführt.

Wolfgang Türtscher ist auch Länderübergreifend in der Erwachsenenbildung aktiv: Von 1997 bis 2001 hatte er die Vorsitzführung der Euregio Bodensee Volkshochschulen über.

Seit der Hauptversammlung im März 2007 ist Türtscher Mitglied des Vorstands der Österreichischen Volkshochschulen (VÖV) und stellvertretender Vorsitzender des Pädagogischen Ausschusses des VÖV.

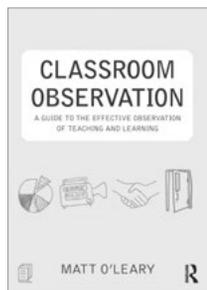
Im November letzten Jahres teilt er seinen Wunsch mit: „Ich starte den Landeanflug Richtung Pension – und da scheint es

mir gerechtfertigt, mich als ersten Schritt auf einen Beruf zu beschränken.“ Der Wechsel in der Geschäftsführung der VHS Bregenz ist gut vorbereitet und erfolgte mit 1. Mai 2014. Türtscher gibt zum selben Zeitpunkt auch bekannt, dass er seine Funk-

tionen im VÖV und in der Vorarlberger Erwachsenenbildung zurücklegt. Er behält einzig und allein die Vorsitzführung der VHS Götzis.

Türtscher ist Träger zahlreicher Auszeichnungen: Großes Verdienstzeichen

des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Silbernes Ehrenzeichen der Republik Österreich. Auf Vorschlag von Michael Ludwig hat der VÖV-Vorstand beschlossen, Wolfgang Türtscher zum Ehrenmitglied zu ernennen. //



Matt O'Leary: Classroom observation.

A guide to the effective observation of teaching and learning.

London-New York: Routledge Taylor & Francis Group 2014, 208 Seiten.

ELISABETH FEIGL

Gleich zu Beginn des 195-seitigen Buches betont O'Leary, dass er keinen weiteren, der ohnehin ausreichend vorhandenen Ratgeber mit „Rezepten“ zur perfekten Unterrichtsbeobachtung verfassen wollte. Vielmehr versuche er in seiner Publikation, die auf Fakten, Erfahrungen und Beobachtungen des englischen Bildungssystems basiert, die unterschiedlichen Gründe für den Einsatz von Unterrichtsbeobachtung aufzuzeigen, Zusammenhänge sichtbar zu machen und (historische) Hintergründe zu beleuchten. Und das gelingt ihm auf beeindruckende Weise.

Der Autor führt seine grundsätzlichen Überlegungen auf die theoretischen Konzepte von Michel Foucault zurück, indem er etwa mit dessen Konzept der Dichotomie von „Macht“¹ eine soziologische Komponente einbringt. Übertragen auf die Unterrichtsbeobachtung bedeutet das, dass „Macht“ sowohl dafür verwendet werden kann, um Unterrichtende zu kontrollieren, als auch um deren Selbstbestimmung und Eigen-Macht/Professionalität zu fördern. (S. 5 f.) Hierbei wird auch auf Paolo Freire verwiesen, der die enge Verbindung zwischen Macht und Bildung betonte und postulierte, dass Bildung immer politisch ist. (S. 11)

Im ersten Teil des dreigliedrigen Buches wird der sozio- und bildungspolitische Hintergrund – auch, oder gerade besonders für Nicht-Kenner/innen des englischen Bildungssystems – verständlich und spannend beleuchtet. Hier skizziert O'Leary, wie es zur zentralen Rolle der Unterrichtsbeobachtung in Ausbildung und Unterrichtspraxis kam und welche fundamentale und zugleich hinterfragenswerte Rolle sie in Zusammenhang mit der Bewertung von Unterrichtenden innehat. O'Leary unterteilt seine Reflexionen in Schule, Weiterbildung („further education“) und Hochschulbildung („higher education“).

In seinem historischen Rückblick ortet der Autor die Anfänge der Unterrichtsbeobachtung zwar in der Mitte des 19. Jahrhunderts, kommt aber zum Schluss, dass ihre Möglichkeiten erst seit etwa 20–30 Jahren „voll ausgeschöpft“ werden, seit sie zu einem Eckpfeiler des Qualitätsmanagements wurde.

Als der Schrei nach Wirtschaftlichkeit, Effizienz und Effektivität² in der Zeit der Ölkrise und in den 1980er-Jahren auch in der Schule immer lauter wurde und laufende Verbesserungen gefordert wurden, übertrug die rechte Politik von Margaret Thatcher sehr viele privatwirtschaftliche Prinzipien

auf das Bildungssystem. Wettbewerbsfähigkeit und Leistungsmanagement gewannen an Stellenwert und ein auf Unterrichtsbeobachtung beruhendes Lehrer/innen-Beurteilungssystem wurde eingeführt.³ In den folgenden Jahren beugte sich auch die Labour Party diesen neuen Wertmaßstäben, denen zu Folge die Leistungen der Schüler/innen direkt und einzig auf die Qualität des Lehrens (= Leistung der Unterrichtenden) zurückgeführt wird. So wurden laufende Fortbildung, Qualitätsmanagement und hervorragende Leistung zu den wichtigsten Mantras der Lehrer/innen-Fortbildung. Bis zum heutigen Tag ist diese Entwicklung von immer stärkerer Kontrolle sowie einem immer dominanteren Fokus auf Leistung geprägt. Die Beobachter/innen erhalten in diesem Kontext durch ihre Rolle sehr viel Macht über Unterrichtende.^{4,5}

Der zweite Teil des Buches widmet sich dem Thema Unterrichtsbeobachtung als Beurteilungsmethode von Unterrichtenden, wobei prinzipiell zwischen qualitativen und

¹ „Macht“ wird in ihrer komplexen und paradoxen Natur beschrieben, die einerseits repressiv und andererseits befreiend gebraucht bzw. erlebt werden kann (S. 5).

² „The three E's: economy, efficiency and effectiveness“ (S. 16).

³ Gründung von Ofsted, „Office for Standards in Education, Children's Services and Skills“, einer ausgelagerten Inspektionsdienststelle für „Her Majesty's Chief Inspector of Schools In England“.

⁴ Daran hat sich auch nichts geändert, nachdem etwa große Unterschiede im Verständnis von gutem Unterricht zwischen Lehrer/innen-Ausbildung und Fortbildung festgestellt wurden, die eigentlich keine einheitliche vergleichbare Beurteilung zulassen.

⁵ Hingegen lobt Matt O'Leary die Unterrichtsreflexion in den Wiener Volkshochschulen, die die Selbstreflexion der Lehrenden fördert, das Gesamtverständnis von Unterricht verbessert und wertschätzend gegenüber den Unterrichtenden ist. Vgl. ÖVH 251/2014, S. 2-3.

quantitativen Methoden der Unterrichtsbeurteilung zu unterscheiden ist. O'Leary weist darauf hin, dass zunächst unbedingt geklärt werden sollte, was beobachtet werden kann und was nicht und dass in weiterer Folge unter Abwägung der Vor- und Nachteile eine akkurate und verlässliche Methode gewählt werden sollte. (S. 49)

Quantitative Methoden beschränken sich eher auf den Evaluationsaspekt und geben wenig Information über mögliche Verbesserungspotenziale. Als Beispiel führt O'Leary den „systematic approach“ an, bei dem systematisch eine sehr beschränkte Anzahl von zu berücksichtigenden Kategorien angewandt wird.

Im Gegensatz dazu setzen qualitative Methoden v. a. dabei an, ausführliche Notizen über die Beobachtung zu machen und diese anschließend zu bewerten. Hierbei finden sich unterschiedlich stark strukturierte Beobachtungsmodelle, wobei v. a. das in diesem Kontext eingeführte Modell des „Peer Observation of Teaching“ von Gosling sehr interessant erscheint. Dieses bietet eine sehr übersichtliche Darstellung der unterschiedlichen Ansätze und deren Charakteristika. (S. 71)

Der dritte, für uns in der österreichischen Erwachsenenbildung vielleicht interessanteste Teil des Buches beschäftigt sich damit, wie Unterrichtsbeobachtung zur Optimierung der eigenen Unterrichtspraxis eingesetzt werden kann. Eine zentrale Frage ist in diesem Zusammenhang die Überlegung, was unter „gutem Unterricht“ bzw. beobachtbarem Lernerfolg zu verstehen ist. Hierbei ist zu beobachten, dass der Fokus vieler Unterrichtsbeobachtungsmodelle auf messbaren Ergebnissen (Outputs) liegt. Dabei wird aber immer wieder übersehen, dass „guter“ Unterricht nicht nur an kurzfristigen klar definier- bzw. messbaren Lernergebnissen der Teilnehmer/innen erkennbar ist, da es sich bei den Wirkungen („impact“), die gelungener Unterricht auf die Studierenden hat, um mehrdimensionale und komplexe Prozesse handelt. Effektivität („effectiveness“) von Unterricht erscheint folglich ein mehr als problematischer Begriff zu sein, umso mehr als dadurch die Gefahr besteht, dass Lehrer/innen ihre Unterrichtsplanung nur mehr auf messbare Ergebnisse ausrichten und alle oben angeführten, nicht quantifizierbaren oder rasch eindeutig feststellbaren Auswirkungen ihres Unterrichts nicht mehr für relevant erachten.

Wie lässt sich nun „guter, effektiver“ Unterricht feststellen bzw. was ist das überhaupt? Einer groß angelegten Untersuchung

von Hay McBer zufolge bestehen die wichtigsten Charakteristika darin, Vertrauen zu wecken, eine Balance zwischen Herausforderung und Unterstützung zu schaffen, Selbstsicherheit aufzubauen sowie den respektvollen Umgang miteinander zu fördern. Eine andere Untersuchung von Muijs und Reynolds fand heraus, dass klar strukturierte Unterrichtseinheiten, die passende Geschwindigkeit und ein ausgeglichener Wechsel der Sozialformen entscheidende Indikatoren sind. (S. 93) Fast allen Untersuchungen und Ansätzen gemein ist, dass sich „guter“ Unterricht nicht an einigen Indikatoren festmachen lässt sondern immer wieder hinterfragt werden muss. Einen diesbezüglichen Ansatz bieten so etwa Coffield und Edwards (S. 95). Sie schlagen folgende Fragen vor, um den divergierenden Herausforderungen unterschiedlicher Zielgruppen und Bedürfnisse gerecht zu werden: Wer sagt das? Am besten für wen? Unter welchen Umständen? Für welche Art von Lerner/innen?

Im letzten Teil des Buches werden diverse kooperative Ansätze untersucht und betont, wie wichtig eine laufende kritische Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis ist. Unterrichtsbeobachtung wird in diesem Zusammenhang als Sprungbrett („springboard“) für kooperativen, professionellen Dialog, sowie Authentizität und laufende Optimierung der eigenen Professionalität gesehen.

In diesem Abschnitt werden auch Vor- und Nachteile von Alternativen zu Live-Beobachtung, wie etwa der Einsatz von Videotechniken, aufgezeigt und unterschiedliche (neue) Ansätze vorgestellt. So wird zum Beispiel die „Lesson Study-Methode“ aus Japan erwähnt, wo der/die Supervisor/in gar nicht in den Unterricht kommt, sondern nur im Anschluss mit der/m Unterrichtenden über die Stunde spricht und sich auf Schilderungen der Lehrperson verlässt. In diesem Modell übernimmt der/die Supervisor/in v. a. die Rolle des/der aktiv Zuhörenden. Das zeigt auch sehr schön, wie Unterrichtende dazu ermutigt werden können, die Richtung der eigenen professionellen Weiterentwicklung selbst zu definieren und in die Hand zu nehmen.

Mehrfach wird auf den großen Unterschied zwischen kollegialen Unterrichtsbesuchen („peer-observation“) und (be)wertender Beobachtung hingewiesen und betont, dass erstere die Reflexionsfähigkeit durch den Dialog mit Kolleg/innen fördert, während sich letztere auf Kreativität und das Interesse, Neues auszuprobieren,

hemmend auswirkt. Gleichzeitig wird der kooperative Charakter von Peer-observation betont, wo der Austausch auf gleichem Niveau, auf einer Basis des Vertrauens stattfindet und die Ziele der Beobachtung bekannt sind bzw. sogar selbst definiert werden. (S. 42)

Zuletzt bietet das Buch noch sehr praxisorientierte, wertvolle Hinweise zur Durchführung von kollegialen Unterrichtsbesuchen. So wird etwa hervorgehoben, wie viel Vertrauen und Respekt Feedback geben erfordert. In diesem Zusammenhang werden auch zehn wichtige Punkte angeführt, u. a. „Beschreibe was du siehst!“ (S. 85) Auch zum Thema „Feedback erhalten“ finden sich interessante Tipps, etwa: „Wechsle mal in die Lerner/innen-Perspektive und sieh alles durch diese Brille!“ (S. 86)

Gegen Ende des Buches wird auch noch genauer auf das für Unterrichtsbesuche so relevante Thema Reflexion eingegangen und ein stärker prozessorientiertes Vorgehen sowie ein wissenschaftlich fundierter Ansatz gefordert. (S. 109) Hierfür erscheinen auch die drei Stadien der Reflexion nach Richards eine wertvolle Anregung. (S. 111)

O'Leary verweist darauf, dass eine kooperative Diskussion die ideale Voraussetzung für Reflexion im Rahmen von kooperativer, professioneller Weiterbildung darstellt. Und Brookfield rät, die Praxis durch vier Brillen zu betrachten: durch die persönliche/autobiographische Brille, durch die des/der Studierenden, durch die einer/s Kolleg/in und durch die der Theorie und diesbezüglichen Literatur. (S. 112)

Abschließend wird nochmals Augenmerk darauf gelegt, wie wertvoll es sowohl für die Beobachteten als auch für den/die Beobachter/in ist, im Vorfeld der Beobachtung einen speziellen Fokus zu vereinbaren und im Anschluss konkrete Entwicklungsmöglichkeiten festzustellen. (S. 115) Allgemeinstatements über den beobachteten Unterricht als solchen tragen wenig bis gar nichts dazu bei, die tatsächliche Qualität des Unterrichts zu verbessern, wenn sie nicht sogar die Kreativität hemmen und Unsicherheit und Frustration fördern. Es wird auch geraten, dass der/die Beobachtete selbst Protokoll führt und sich Notizen macht bzw. diese mit den Anmerkungen der Beobachter/in vergleicht. Und zuletzt betont der Autor nochmals, wie wichtig es ist, dass Entscheidungsfreiheit und Beteiligungsrecht („ownership“) der Unterrichtenden gesichert sind: „Du entscheidest!“ – all diesen Empfehlungen kann sich die Rezensentin nur anschließen. //

Rezensionen zu: Menschenwürde

WERNER LENZ

Ilija Trojanow: Der überflüssige Mensch.

St. Pölten: Residenz Verlag 2013, 96 Seiten.



„Die Schattenseite des Überflusses ist der überflüssige Mensch.“ Ilija Trojanow, Schriftsteller, Reisender, Kommunikator, portraitiert menschliche Existenz im Spätkapitalismus. Überflüssig scheint zu sein, wer weder konsumiert noch produziert. In essayistischem Stil führt uns der Autor durch die Schattenseiten der modernen Welt.

Trojanow greift eingangs die Ansichten des britischen Nationalökonomen Thomas Robert Malthus (1766–1834) auf und stellt Parallelen zur Gegenwart her, z. B. hinsichtlich der „Überbevölkerung“. Mit aktuellen Zahlen verweist er auf den Hunger in unserer Welt, in der alle fünf Sekunden ein Kind an Unterernährung stirbt und etwa eine Milliarde Menschen an Hunger leidet. Hunger als soziales Phänomen, so Trojanow, beruht auf politischen Einstellungen und Entscheidungen der Wohlhabenden. Er zitiert Aussagen amerikanischer oder russischer Neomalthusianer, die Listen und Statistiken von einzuspander Bevölkerung veröffentlichen, was natürlich nicht sie selbst oder die

eigenen Nachkommen betrifft. Die Überlegungen lauten simpel: „Von den anderen gibt es zu viele, von uns kann es nicht genug geben.“

Trojanow richtet seinen Blick aber auch auf die wohlhabenden Gesellschaften, in denen Armut und Prekariat erzeugt werden. Den Kampf gegen den sozialen Absturz, gegen die Situation überflüssig zu werden – to become redundant –, verlieren viele. Selbstoptimierung gilt als Rezept, ist aber nicht eindeutig tauglich. Gesellschaftliche Antworten sind Sozialhilfe, z. B. in Form karitativer Einrichtungen, wo billige, von Supermärkten ausgesonderte Nahrungsmittel „zum Fraß vorgeworfen“ werden.

Prekären, nämlich unsicheren Arbeitsverhältnissen ausgeliefert, sind eine zunehmende Zahl von Arbeitsplätzen weltweit – Widerstand der Betroffenen ziehen Repressionen für diese nach sich. Nicht zuletzt registriert Trojanow im technologischen Fortschritt und in der wachsenden Automatisierung eine fortgesetzte Bedrohung für bestehende Arbeitsplätze.

Die gespaltene Gesellschaft, die Unterscheidung in wertvolles und wertloses Leben, drückt sich auch in Produkten der Unterhaltungsindustrie aus: „The Walking Dead“ führt Trojanow als eines der Beispiele an, wo Unmenschliche zwingen Unmenschliches zu tun. Das Bewusstsein wird auf die drohende Apokalypse und die Mentalität, „Rette sich, wer kann“, eingestellt.

Gibt es Auswege, um der „Verüberflüssigung“ zu entgehen, fragt Trojanow? Seine Antwort: Nicht verzagen, sich eine bessere Gesellschaft und ein gerechteres Wirtschaften vorzustellen – und: „Es gibt keine Alternative zu organisiertem gemeinsamen Handeln.“

Trojanow ist ein Essay gelungen, der unter die Haut geht: ein Beitrag zur politischen Bildung, der den Blick auf regionales und globales, auf individuelles und gesellschaftliches Leid richtet. Das Buch erweckt Mitgefühl für Notleidende. Dies entspricht einer Überzeugung des Autors: „Ohne Empathie ist die Realität des überflüssigen Menschen nicht zu bekämpfen.“ //



Armin Thurnher: Republik ohne Würde

Wien: Paul-Zsolnay-Verlag 2013, 300 Seiten.

„Demütigung und Entwürdigung von Menschen sind das Material, mit dem man Massen unterhält.“ Traurig, zornig und enttäuscht kommen solche Sätze auf den ersten Seiten entgegen. Die Diktatur der Quote, die digitale Wende, die Unterhaltungssucht der Massen, bringen ein neues Sozialverhalten mit sich. „Mit Verlust von Würde ist zu rechnen.“

Armin Thurnherr, Journalist, Autor, Gründer der Stadtzeitung „Falter“, ein engagiert Stellung nehmender politischer

Rezensionen zu: Menschenwürde

WERNER LENZ

Bürger, registriert den Verlust von Würde in unserer Gesellschaft und in unserem Staat. Der profunde Kenner der österreichischen Medien kritisiert diese: „Durch ihr Wesen, ihr bloßes Dasein, verletzen sie die Menschenwürde.“ Es fehlt etwas in Politik und Staat, bei Politikern, in der Gesellschaft und bei Bürgerinnen und Bürgern – dieses Fehlen und die damit verbundenen Defizite lösen eine Bedrängnis aus, lassen uns auf Würde berufen. Doch wir können sie nicht einfordern, sie kann uns nicht gewährt werden! Thurnherr vertritt die Ansicht, Würde wird einem nur gegeben, wenn man sie sich erkämpft.

Diese einleitenden Bemerkungen des Autors (ver)führten mich zu einer bestimmten Sichtweise auf das Buch: es ist eine Kampfschrift, die anregt, sich um die eigene

Würde und um die Würde öffentlicher Institutionen zu bemühen.

Gekonnt präsentiert der Autor seinen individuellen Kampf um Würde abwechselnd mit gesellschaftlichen Ereignissen. Das Individuelle wird in neun Abschnitten unter „Tagebuch der verlorenen Würde“ abgehandelt. Dazu gehört u. a.: den Titel Professor angeboten zu bekommen, aber dann doch nicht zu erhalten, für ein Ministeramt vage ins Gespräch gebracht zu werden, Verständnis und Missverstehen bei Kommunikation im Internet zu erleben, Diebstahl des Computers inklusive Arbeit und Zeit zu erleiden und nicht zuletzt, für alle Autoren/innen als Lehrstück, die Würde als Autor/in im Buchgeschäft zu bewahren.

In den an der Gesellschaft orientierten Kapiteln finden sich u. a.: nachforschende

Gedanken zum Begriff Würde, ein Plädoyer für eine verbesserte europäische Öffentlichkeit und eine zweite europäische Aufklärung, Aufblendungen, Blendungen und Blendgratzen aus dem Tagesgeschehen österreichischer Politik und ihres „Niederschlags“ in den österreichischen Medien. Versöhnlich positiv an Würde glaubend lesen sich die „Nachgedanken“ am Ende des Buches: „Zögerliches Alphabet republikanischer Würde“.

Gut recherchiert, sachlich belegt, persönlich und engagiert geschrieben, lädt das Buch in überschaubaren Abschnitten zum lockeren Lesen ein. Aber es ist keine leichte Kost. Gesellschaftskritik ist mit dem Autor leicht zu teilen, doch neigen wir, wie er, auch zu offener Selbstkritik? Wir sollten es versuchen – diese Streitschrift zur politischen Bildung gibt klare Ermutigung. //

Peter Bieri: Eine Art zu leben

München: Carl Hanser Verlag 2013, 384 Seiten.



Peter Bieri, Philosoph und Erfolgsautor („Nachtzug nach Lissabon“, Pseudonym Pascal Mercier), weiß unser Leben stets gefährdet und zerbrechlich. Wie können wir es selbstbewusst bestehen? Durch eine Haltung, die diese Herausforderung annimmt. Die Lebensform der Würde erklärt Bieri als die existenzielle Antwort auf die existenziellen Erfahrungen der Gefährdung. Doch es liegt nicht nur in unserer Hand, ob wir ein Leben in Würde führen. Bieri unterscheidet drei Dimensionen: 1. Wie werde ich von anderen behandelt? 2. In welcher Beziehung stehe ich zu anderen und welche Einstellung habe ich zu ihnen? 3. Wie stehe ich zu mir selbst? In Würde zu leben hängt zwar auch von anderen

ab, meint der Autor, aber Verantwortung liegt beim Einzelnen – nicht zuletzt in der Art, wie mit dem Zusammenhang und der Komplexität, die sich aus den drei Dimensionen ergeben, umgegangen wird.

Inhaltlich beschäftigt sich Bieri mit den drei Dimensionen, indem er Würde als Selbstständigkeit, als Begegnung und als Achtung vor Intimität beschreibt. Da sich der Autor mit diesem Buch die Aufgabe gestellt hat, mittels des Themas Würde darzustellen, wie man menschliches Leben führen kann, bekommen noch weitere Aspekte Beachtung. Er bringt Würde in Beziehung mit Lügen und Aufrichtigkeit, mit Selbstachtung und Eigenverantwortung, mit Schuld und Vergebung sowie

mit dem, was Sinn und Bedeutung im Leben hat. Mit dem Kapitel über „Würde als Anerkennung der Endlichkeit“ schließt das Buch.

Der Stil des Buches lädt ein mitzudenken und die eigene Lebensführung zu reflektieren. Bieri spricht zu Leserin und Leser mit Hilfe vieler Beispiele aus seiner Alltagserfahrung und aus der Literatur. Man kann das Buch in kleinen Portionen lesen und jeweils sich selbst und die soziale Umwelt im Hinblick auf würdevolle Lebensführung aufmerksam betrachten. So dient die Lektüre der behutsamen Selbstbildung auf dem Lebensweg, sicherlich auch für Kursleiter/innen, die sich und anderen Bildung ermöglichen wollen. //

Rezensionen zu: Menschenwürde

WERNER LENZ

Mathias Schreiber: Würde

Was wir verlieren, wenn sie verloren geht.

München: Deutsche Verlagsanstalt 2013, 256 Seiten.



Der Begriff der Würde wird inflationär verwendet. Es ist Zeit, ihn vor seinem Untergang im Rauschen des Internets, in geschwätzigen Talkshows oder durch eigennützige Selbstdarsteller zu bewahren. Mathias Schreiber, journalistisch erfahren bei der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und beim SPIEGEL, tritt als Retter an. Er legt eine kulturgeschichtliche Studie vor, um uns zu warnen, „[...] welch zivilisatorischer und geistiger Verlust uns drohte, wenn uns der Sinn für echte Würde verloren ginge“. Mit diesem dramatischen Akzent verbindet Mathias Schreiber eine normative Absicht – nämlich, uns zu sagen, wo es lang geht. Skeptisches Lesen ist angebracht.

Um seine Vorstellung von Würde zu deklarieren, beginnt der Autor sein Buch mit Fallbeispielen aus jüngster Vergangenheit, z. B. mit dem Rücktritt eines deutschen Bundespräsidenten. Gerade bei Erfolgsmenschen, meint Schreiber, fordere Würde souveräne Bescheidenheit, kritische Selbstreflexion und standhafte Zurückhaltung.

Der Autor spannt einen weiten, fragmentarischen Bogen von der Antike bis zur Gegenwart. Er hält den menschlichen Würde-Status für angeboren. Dieser zeichne uns gegenüber Tieren aus, verpflichte uns aber auch für dieses mitgegebene Gut zu kämpfen. Im Weiteren beschäftigt sich der Autor mit rechtlichen Aspekten der Würde, mit Fragen zu Beschleunigung,

Tempo und Zeit, mit gutem Benehmen, Manieren und Intimität. „Würde der Herrschenden“ mit Rückgriff auf das Rittertum oder Würde gegenüber unseren Mitgeschöpfen den Tieren wird ebenso thematische Aufmerksamkeit zuteil wie den „Würdigen Greisen“. Exemplarisch wird Helmut Schmidt und Stéphane Hessel als Vorbildern Referenz erwiesen.

Im Abschnitt über „Würdige Sprache“ drückt Schreiber sein Missfallen gegenüber dem zeitgeistigen Jargon in den Medien aus. Die Verarmung des sprachlichen Ausdrucks hält er für einen Freiheitsverlust des Einzelnen und somit für einen Verlust an Würde. Besonders dieser Abschnitt zeigt: Der medienerfahrene Autor spart nicht mit Kritik an der ihm wohlvertrauten Medienszene. Er sieht die moderne Medienwelt als „[...] das dornenreiche Feld, über das die Würde zu schreiten versuchen muss“.

Resümierend antwortet der Autor auf die von ihm gestellte Frage, was wir verlieren, wenn die Würde verloren geht: eine Humanität, die, verbunden mit innerer Freiheit und sozialer Empathie, unauffällig und diskret gelebt wird. Das Idealbild des Autors verbindet sich mit dem Status des Eremiten, mit einer existentiellen Bescheidenheit, die standhaft bleibt.

Für eine solche „Zukunft der Würde“ tritt der Autor ein, oft mit gefälligen Beispielen, manchmal abwertend gegenüber

seiner Medienzunft, manchmal uns alle beschwörend und belehrend. Aber, so denke ich, würdevolles Lesen nimmt dies zur Kenntnis und schätzt das Bemühen des Autors seine Sorgen und Anliegen vorzubringen. Diese regen an, über das Thema weiter nachzudenken. Mir z. B. fällt auf, ob wir neben der individuellen Würde nicht auch eine soziale Würde stärker betonen sollten. Ob wir nicht für eine würdevolle Lebensperspektive eintreten sollten, in der Bildung und Lernen nicht bloß als Leiter zu individuellem Erfolg, sondern als Beitrag zum Gemeinwohl verstanden und eingesetzt werden. //

Peter Schlögl: Ästhetik der Unabgeschlossenheit.

Das Subjekt des lebenslangen Lernens.
Bielefeld: transcript Verlag 2014, 236 Seiten.



WERNER LENZ

Unabgeschlossen ist schön. Nein, so simpel darf man diesem Buch nicht begegnen. Ästhetik (griechisch: aisthesis = wahrnehmen, empfinden) umfasst die Lehre von allem, was unsere Sinne bewegt und wie Menschen etwas wahrnehmen. Der umsichtige, philosophisch gebildete Leiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung legt hiermit seine 2012 an der Universität Wien angenommene Dissertation in überarbeiteter Form vor. Der Untertitel hieß ursprünglich: Ein kulturtheoretischer Beitrag zur Toposforschung lebenslangen Lernens.

Die philosophischen Grundlagen, die der Autor als Quellen des lebenslangen Lernens wahrnimmt, findet er in zwei Traditionen: Erstens bei Hegel und Goethe sowie in der pädagogischen Transformation bei Georg Kerschensteiner und Theodor Litt. Zweitens im amerikanischen Transzendentalismus und Pragmatismus bei Denkern wie Henry David Thoreau und John Dewey. Peter Schlögl will aber keine objektiven, analysierenden Ableitungen leisten. Er stellt Beziehungen her, öffnet Perspektiven oder, so interpretiere ich den Titel des Buches, will unsere Wahrnehmung bezüglich des lebenslangen Lernens vom gedankenlosen Nutzen des Begriffs auf seine bedeutungsvolle und vielfältige Geschichte lenken.

Das bringt er Dokumente, Berichte und Programmatiken in Erinnerung, die seit der Mitte des letzten Jahrhunderts die Diskussion um das Lernen in der Lebensspanne national und international anreicherten. Der Autor versucht begriffliche Klärungen, registriert gesellschaftliche Veränderungen, bemerkt das Übergewicht von Lernen gegenüber Bildung, die Vielfalt des Bildungsbegriffs und die Rolle von Entwicklung.

Allgemeine Menschenbildung als Grundlage oder durch Berufsbildung zur Menschenbildung? Schlögl führt belesen bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts, wo offensichtlich ein fester Bildungskanon und seine bisherigen Bastionen, das Erlernen von Latein und Griechisch verloren gehen. Nun, der Mensch ist für sich selbst und für die gesellschaftliche Situation verantwortlich, meint Schlögl, gestützt auf den amerikanischen Transzendentalismus. Und wie schaffen Menschen das? Indem sie sich entwickeln, indem sie wachsen, indem sie lernen!

In einem Abschnitt über „Daseinsmetaphorik“ nennt Schlögl die Reise ins gefährlich Unbekannte und den Schiffbruch als Bilder für die menschliche Existenz. Er hebt hervor, die Individuen, als denkende Subjekte, sollen sich nicht auf höhere Mächte, sondern auf die eigenen Sinne verlassen. Er lobt Lukrez und Epikur, die empfehlen, sich weder dem Schicksal noch den Göttern auszuliefern, sondern in der Natur verlässliche Orientierung zu finden. Gut, dass Peter Schlögl nicht Petronius, der wie Seneca von Nero in den Freitod geschickt wurde, in diesem Zusammenhang erwähnt. Der meinte nämlich: Genau besehen, ist überall Schiffbruch!

Der philosophierende Peter Schlögl beendet sein Buch nicht satirisch, sondern in einer Aporie. Er lässt uns im Regen oder adäquater ausgedrückt, ohne Ausweg und ratlos zurück, wenn er schreibt: „Potenziell könnte die Programmatik des lebenslangen Lernens demnach ein Modell eines zivilisatorischen Projektes für plurale und demokratische Gesellschaften darstellen [...]“. Diese setze aber einen „New Man“ voraus. Problem: Dieses Subjekt ist Resultat und Voraussetzung zugleich. Dies weckt bei mir – in meiner „aisthesis“ (Wahrnehmung, siehe oben) – die

Assoziation an die Forderung nach „Neuen Menschen“. Golem, Frankenstein, Schöne Neue Welt geben literarische Beispiele ab. Totalitäre Regime, die sich im Besitz der Wahrheit wussten, wollten den „Neuen Menschen“ herstellen. Revolutionen setzten auf ihn, guillotinierten und exekutierten, um ihm Platz zu machen. Die Pädagogik, in ihrer missionarischen Tradition auch „Schwarze Pädagogik“ genannt, wollte (und will?) den Menschen verbessern, keineswegs ihn lassen, wie er ist. Lebenslanges Lernen ist nicht frei von dieser Tradition, die meines Erachtens nicht ungefährlich ist, weil sie dazu verführt, Menschen für eine unbekanntere Zukunft zu opfern.

Unabgeschlossenes hält in Bewegung. Das gelingt dem Autor. Das Buch motiviert, das Thema weiter zu bedenken, vielleicht weiter daran zu arbeiten. In letzterem Fall schlage ich vor, den philosophischen Hintergrund mehr mit der sozialen Realität zu verbinden und zu fragen, wie Leben in einem sich neu orientierenden Europa mit Bildung und Lernen zusammenhängt. Die philosophische Tradition der USA in Ehren, aber berücksichtigungswert finde ich, wie der Umbau des US-Bildungssystems, den (Wieder-)Einstieg Erwachsener „lifelong“ zu ermöglichen, vor sich ging. Dies geschah nämlich am Ende des Zweiten Weltkrieges, als zwei Millionen US-Soldaten in die Gesellschaft reintegriert werden mussten.

Eines noch! Ich schlage vor Oskar Negt in die Lektüre aufzunehmen. Er sollte wegen seines philosophischen Potenzials von einer „Ästhetik der Unabgeschlossenheit“ nicht ausgeschlossen sein.

In diesem Sinn: Peter Schlögl's Buch regt an, die wissenschaftliche Beschäftigung mit lebenslangem Lernen fortzusetzen. //

Alan Weisman: Countdown.

Hat die Erde eine Zukunft?

München: Piper Verlag 2013, 576 Seiten.



WERNER LENZ

„Die Welt steht auf kein' Fall mehr lang, lang, lang ...“, lautet der Refrain des „Kometenliedes“ in Nestroys „Der böse Geist des Lumpazivagabundus“ (zurzeit am Spielplan des Wiener Burgtheaters). Szenarien der Apokalypse und Angst vor dem Weltuntergang begleiten die Geschichte der Menschheit. Katastrophen durch Vulkane, Erdbeben und Überflutungen nähren das kollektive Gedächtnis. Nicht zu reden von immer wieder neu angesagten Weltuntergängen, die sich auf religiöse Quellen oder auf Kalender alter Kulturen berufen.

Doch der Weltuntergang scheint langsam vor sich zu gehen. Klimaberichte oder spürbare Wetterkapriolen schrecken uns, zumindest kurzfristig, auf. Berichte über Hunger in anderen Teilen der Welt registrieren wir – knapp eine Milliarde Menschen, der siebente Teil der Weltbevölkerung leidet an Unterernährung. Pro Tag sterben etwa 16.000 Kinder an den Folgen von Hunger. Sind wir nicht ohnedies zu viele, fragen wir uns entschuldigend und antworten mit einer anderen Statistik: Alle vier Tage vermehrt sich die Weltbevölkerung um eine Million Menschen. Bis 2050 soll die Weltbevölkerung auf fast zehn Milliarden anwachsen. 2050? Da leben wir vielleicht nicht mehr, aber höchstwahrscheinlich unsere Kinder und Enkelkinder. Das Eis der Pole schmilzt, das Wasser steigt – weniger Lebensraum nicht nur auf den Malediven. Megastädte wie Shanghai oder New York bekommen das zu spüren.

Solche Bedrohungen nahm der US-amerikanische Wissenschaftsjournalist Alan Weisman zum Anlass, weltweit zu recherchieren. Nach dreijähriger Reise in mehr als zwanzig Länder liegt sein Bericht vor. Das Buch, gute 570 Seiten, ist schwer von

Gewicht aber leicht lesbar. Spannend mixt der Autor Fakten und Informationen mit seinen Erlebnissen und Erkundungen. Er lässt uns an seinen Gesprächen und Interviews, an den Meinungen, Lebensformen und Schicksalen unserer Mitmenschen auf dem Globus teilhaben.

Weisman besucht die Charedim, ultra-orthodoxe Juden, die ihre Freude an und ihren Willen zu zahlreicher Fortpflanzung als erfolgreiches politisches Druckmittel einsetzen. Die Zahl der Kinder beschränken? Unvorstellbar. Er führt uns in palästinensische Familien, seit Jahrzehnten in Flüchtlingsheimen beheimatet, wo sich die jüngste Generation gegen den sozialen Druck, viele Kinder zu bekommen, zu wehren beginnt. Politischer Konfliktherd Naher Osten, teilweise desaströse Lebens- und Umweltbedingungen, Wasser als Mangelware!

Weisman zeigt an der Situation von Israel und Palästina, was ihn zum Verfassen seines Buches motiviert hat. Er stellte sich vier Fragen: Wieviel Menschen verträgt der Planet Erde? Wie können wir gewaltfrei die Zahl der Menschen begrenzen oder sogar weniger werden? Welche Spezies oder ökologischen Prozesse sind für unser Überleben unerlässlich? Wie gestalten wir eine Ökonomie für eine erst schrumpfende und dann stabile Bevölkerung, die nicht auf ständiges Wachstum angewiesen ist?

Indien, die USA, die Philippinen, der Vatikanstaat, Japan, Deutschland sind einige der weiteren Stationen. Institutionen der Forschung, praktische Erprobung neuer Lebensformen, Ideen, Ideale, konfessionelle Festlegungen, politisches Kalkül, ökonomische Vorteile, humane Konzepte, Lösungsansätze und Widersprüche: Weisman setzt uns ein Kaleidoskop vor, das mit jeder

Bewegung, mit jeder Ortsveränderung ein anderes Bild entwirft – ein eindrucksvolles Spektrum. Doch gibt es Antworten zum Thema „drohende Überbevölkerung“? Weisman geht davon aus, wir sollten weniger Menschen werden, aber die Ein-Kind-Politik Chinas sei auf andere Länder nicht anwendbar. Seine Schlussfolgerung klingt einfach und überzeugend: Bildung und Gleichberechtigung für Frauen!

Wie man dies erreicht? Das steht vielleicht in einem anderen Schmöker. Doch das ist den Leserinnen und Lesern sicherlich klar: Das komplexe Problem „Überbevölkerung“ wird nicht in einem dicken Buch gelöst! Verdienst des Autors ist es, dieses Thema so spannend und mit seinen globalen Dimensionen aufbereitet zu haben.

Eine Bemerkung noch zum Plädoyer für Frauenbildung. Nicht zu vergessen ist, dass es auch auf die Männer ankommt, geht es doch um die Änderung von Machtstrukturen. Die Erwachsenenbildung kann dazu beitragen, dem Thema Raum zu geben und aufgrund unserer – im Verhältnis zu sehr vielen anderen vorzüglichen – Lebensbedingungen analytische, intellektuelle und unmittelbare Unterstützung für notwendige Prozesse der Veränderung zu leisten. Wenn wir bedenken, wieviel Geld mit Waffenproduktion und -export verdient wird, und welches Gejammer beginnt, wenn Sprachkurse für Kinder oder Zusatzpersonal für Schulen finanziert werden sollen, ist es allerdings schwer, nicht zynisch zu bemerken: Erst retten wir die Banken, später die Welt!

Aber vielleicht ist das – im Sinne Theodor W. Adornos – eine aktuelle Aufgabe der Erwachsenenbildung, unsere Ohnmacht nicht so groß werden zu lassen, dass wir verzweifeln. //

Christian H. Stifter: Zwischen geistiger Erneuerung und Restauration.

US-amerikanische Planungen zur Entnazifizierung und demokratischen Neuorientierung österreichischer Wissenschaft 1941–1955.
Wien-Köln-Weimar: Böhlau 2014, 755 Seiten.



WILHELM FILLA

Unter dem Titel „Zwischen geistiger Erneuerung und Restauration“ hat Christian H. Stifter, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs, seine Dissertation am Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien veröffentlicht. Es ist ein im doppelten Sinn gewichtiges Buch: mit 755 Seiten, davon allein 60 Literaturverzeichnis, vom Umfang und besonders von seinem inhaltlichen Gehalt und Erkenntniswert her. Es handelt sich eigentlich um eine klassische Habilitationsschrift, mit der sich der Autor auf einen für das Nachkriegsösterreich besonders wichtigen Aspekt konzentriert: „US-amerikanische Planungen zur Entnazifizierung und demokratischen Neuorientierung österreichischer Wissenschaft 1941–1955“. Es geht, um es vorweg zu nehmen, um nichts weniger als um die, vom Anspruch her, antifaschistischen politisch-gesellschaftlichen Grundlagen der Zweiten Republik, um einen ebenso fundierten, den Anspruch mit der Realität konfrontierenden Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte und überdies um einen Beitrag zur Bildungs- und – blitzlichtartig – Erwachsenenbildungsgeschichte.

Schmeichelhaft ist das Bild, das der Autor für Österreich zeichnet nicht. Vieles ist auch kein Ruhmesblatt für die im Umgang mit Österreich keineswegs immer einigen – insbesondere zwischen den militärischen Kräften und dem Außenministerium gab es häufig Differenzen – und vielfach zögerlich und viel zu nachsichtig operierenden US-amerikanischen Mitbefreier des Landes.

Stifter gelingt es, seine äußerst differenzierte und vielschichtige Beschreibung der Entnazifizierungsentwicklung der Wissenschaft mit stets anregenden Analysen zu verbinden und dabei sein ungemein reiches Quellenmaterial sprechen zu lassen. Zeitzeugeninterviews waren ja nicht mehr möglich.

Viele Quellen, vor allem die in den USA „gehobenen“, hat er als erster Forscher verwendet. Der Umgang mit ihnen ist souverän. Zugleich hat er wohl die gesamte Forschungsliteratur zur Thematik, inklusive unveröffentlichter akademischer Abschlussarbeiten, ausge- und bewertet. Überdies hat er sein Thema in einen größeren historischen Zusammenhang gestellt. In einem knapp siebzig Seiten umfassenden Rückblick wurde die Entwicklung der vorherrschenden Bilder der beiden Länder (inklusive Deutschlands) voneinander analysiert. Der sich allmählich im 19. Jahrhundert entwickelnde Anti-Amerikanismus, der unter anderem durch kulturelle Überlegenheitsgefühle charakterisiert ist, wurde von den Nationalsozialisten extrem zugespitzt und mit nachhaltigen Wirkungen instrumentalisiert. Hier liegen implizit aktuelle Bezüge der Studie, die auch als empirischer Beitrag zu einer Theorie des „Anti“ zu lesen ist. Trotz ihres Umfangs ist gerade diese Einleitung nicht ausladend und weitschweifig, sondern geradezu spannend und äußerst lesens- und bedenkenswert.

Im Zentrum steht die versuchte und über weite Strecken misslungene Entnazifizierung der Universitäten und der Wissenschaft insgesamt sowie, und das steigert den Wert der Studie zusätzlich, auch die völlig unterbliebene „Entaustrofaschisierung“. Die Nachwirkungen waren in Österreich jahrzehntelang vorhanden und sind bis heute nicht gänzlich beseitigt. Dies umso mehr, als nie offensiv versucht wurde, die „vertriebene Vernunft“ nach Österreich zurückzuholen. Die im Einzelnen differenziert zu sehende Verantwortung für all das liegt vor allem auf österreichischer Seite, das heißt bei einigen Regierungsmitgliedern und Angehörigen der Hochbürokratie sowie vor

allem bei maßgeblichen Funktionsträgern der Universitäten und der Wissenschaft. Der Autor nennt alle beim Namen und belegt seine Beurteilungen akribisch. Der Vorwurf der Denunziation kann ihm nicht gemacht werden. Erwähnt werden aber auch viele Verantwortungsträger auf US-amerikanischer Seite, die bereits ab 1941 begannen, an Reeducation- und Reconstruction-Programmen – mit dieser Begrifflichkeit findet eine ausführliche Auseinandersetzung statt – zu arbeiten, deren Umsetzung vielfach zu wünschen übrig ließ. Besonders durch drei „Fallbeispiele“ für die „unerwünschte Rückkehr“ – des prononcierten Anti-Nazi und ausgewiesenen sozialwissenschaftlichen Gelehrten Ernst Karl Winter, des Hauptautors der Bundesverfassung und Jahrhundert-Juristen Hans Kelsen sowie des Physikers Felix Ehrenhaft – gewinnt das Buch zusätzlich an Farbe und Anschaulichkeit. Ein bekanntes Beispiel, das tausende Studierende im Nachkriegsösterreich betraf, war die unterbliebene Rückholung der international bekannten Psychologin Charlotte Bühler und die Besetzung ihrer Stelle mit der „entnazifizierten“ Sylvia Klimpfinger. Unverfroren war die Besetzung der Theaterwissenschaft mit dem Nazi-Ideologen Heinz Kindermann, der nach dem Ersten Weltkrieg auch für die Volksbildung eine Rolle gespielt hatte.

Volksbildungshistorisch von Interesse ist, dass Stifter einen Blick auf einige längst vergessene „Volksbildner“ wie Hugo Iltis – unter anderem Gründer der Thomas-Masaryk Volkshochschule in Brünn – wirft und damit die Beschäftigung mit ihnen anregt.

Auf neun Seiten „Schlussbemerkungen“ wird der Inhalt extrem gerafft und analytisch zusammengefasst. Das Buch mit seinen 2740 Anmerkungen ist bemerkenswert gut lektoriert (Nadine Hauer und Kornelia

Trinkaus), trotzdem haben sich, anders ist das bei diesem Umfang gar nicht denkbar, kleine Fehler eingeschlichen. So war der frühere VÖV-Präsident Viktor Heller nicht ab 1974, sondern erst ab 1978 Präsident der Volkshochschule Hietzing.

Mit dem letzten Satz stellt Stifter einen bedenkenswerten Aktualitätsbezug her:

„Die zeitgeschichtliche Rekonstruktion und die Rückerinnerung an die ideellen und demokratiepolitischen Wurzeln der US-amerikanischen Reorientierungskonzepte und -planungen, somit an die Bedeutung gezielter und nachhaltiger politischer Bildung in Zeiten einer gesellschaftliche(n) Krise, (...) sowie angesichts des Primats machtpo-

litisch-militärischer ‚Friedenskonzepte‘ auf globaler Ebene (scheinen) von besonderem Interesse und geradezu ‚historischer‘ Aktualität zu sein“ (S. 663).

Durch seinen Verfasser handelt es sich um ein eindrucksvolles Werk aus der Volkshochschule für die Wissenschaft und die öffentliche Diskussion. //

Rudolf Egger, Karina Fernandez: Grundversorgung Bildung.

Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur.

Wiesbaden: Springer Fachmedien 2014. 127 Seiten.



GERHARD BISOVSKY

Rudolf Egger, Professor für lebenslanges Lernen und lebensbegleitende Bildung an der Karl-Franzens-Universität Graz und Karina Fernandez, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Lernweltforschung“ an der Uni Graz legen steigen mit dieser Publikation in einen Diskurs ein, der Gesellschafts-, Bildungs- und Sozialpolitik verknüpft und den Fokus auf regionale Entwicklungen und die Sicherung der Daseinsvorsorge der Menschen legt.

Das erste Kapitel befasst sich mit den theoretischen Aspekten und Grundlegungen sowie mit der Bedeutung von Bildung und einer Bildungsinfrastruktur für soziale Kohäsion. Dabei werden auch die Bildungungleichheiten und die Bildungsunterschiede angesprochen, die in den Regionen fortwirken und sich in der Erwachsenenbildung verstärken (S. 35). Schließlich wird das Konzept der Grundversorgung vor dem Hintergrund der Erfahrungen in mehreren deutschen und österreichischen Regionen diskutiert.

Im zweiten empirischen Kapitel wird die Grundversorgung mit statischen Analysen, die sich auf den Mikrozensus 2003 beziehen untersucht. Dieser Mikrozensus eignet sich deswegen gut, weil er Daten bis auf die Ebene der NUTS 3-Regionen¹ beinhaltet. Ziel der Auswertung der steirischen Daten ist es, für die Entwicklung von Kriterien eine empirische Grundlage zu schaffen, um

beurteilen zu können, ob von einer Grundversorgung mit Erwachsenenbildung und von einem „Mindeststandard an territorialer Bildungsgerechtigkeit“ gesprochen werden kann (S. 53). Mehrere Indikatoren zur Weiterbildungsbeteiligung werden analysiert, im Anschluss erfolgt eine Charakterisierung der steirischen Regionen nach Lernwelten: „Müde Lernwelten“ bzw. „müde Regionen“ zeichnen sich durch eine geringe Weiterbildungsteilnahme, ein geringes Interesse an Weiterbildung und durch ein Fehlen an Veränderungswünschen aus. „Bereite Lernwelten“ sind solche, in denen sich ein hohes Maß an Weiterbildungsinteresse findet und ein starker Wunsch nach Veränderung vorhanden ist, während „fitte Lernwelten“ und ebensolche Regionen eine stark überdurchschnittliche Weiterbildungsteilnahme haben und die Weiterbildung in sehr vielen Bereichen erfolgt (S 95 ff.). Zu den jeweiligen Charakterisierungen werden erste Empfehlungen für Interventionsstrategien gegeben.

Das abschließende dritte Kapitel befasst sich mit den Schlussfolgerungen, diskutiert Entwicklungstendenzen in der Bildung und gibt eine Reihe von Empfehlungen wie eine zuverlässige Bildungsinfrastruktur vor Ort etabliert werden kann. Abschließend werden Leitlinien zur Entwicklung von Modellen vorgestellt, wie regionalorientierte Bildungspolitik gesteuert werden kann.

Fazit: Eine gut fundierte wissenschaftliche Untersuchung, die auf Handlungsorientierung ausgelegt ist und eine Reihe konkreter Vorschläge bringt, wie Strukturen entwickelt und gestaltet werden können, um Entwicklungsprozesse steuern zu können, die die Menschen in den Regionen im Mittelpunkt haben. Diese schon längst überfällige Publikation ist eine wichtige Grundlage für die Umsetzung einer Bildungsgrundversorgung auf regionaler Ebene. Leider wird der Stellenwert von Universitäten für diesen Bereich nicht explizit herausgearbeitet, implizit ist durch die vorliegende Publikation von Egger und Fernandez schon angedeutet, dass neben Gebietskörperschaften, Einrichtungen des Arbeitsmarktes und Bildungseinrichtungen auch Universitäten hier eine wichtige Aufgabe zukommen wird. //

¹ NUTS steht für „Nomenclature des unités territoriales statistiques“ und stellt eine hierarchisch gegliederte Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik dar, die von Eurostat mit den EU-Mitgliedsstaaten etabliert wurde. NUTS 0 sind die Mitgliedsstaaten, NUTS 1 die Regionen (Ostösterreich, Südösterreich und Westösterreich), NUTS 2 die Bundesländer und NUTS 3 ist die Zusammenfassung mehrerer Gemeinden.

Ronald Zecha: Die Zukunft gewinnen.

Akte Bildung Österreich.

Wattens: Berenkamp 2013. 112 Seiten.



GERHARD BISOVSKY

Alarmismus, den wir in vielen Schriften über das Bildungssystem Österreichs vorfinden, ist hier nicht angesagt. Ronald Zecha, Geschäftsführer der VHS Tirol und von 2000 bis 2007 Pressesprecher der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Elisabeth Gehr, legt mit dieser Publikation seine Einschätzung des österreichischen Bildungssystems vor und wendet sich gegen das „Krankjammern“ (S. 91), das den Bildungsdiskurs bestimmt. Er ist aber kein Apologet des bestehenden Bildungssystems, im Gegenteil, dass Bildung in Österreich weitgehend vererbt wird, kritisiert er heftig. In einem Zehn-Punkte-Programm skizziert er, wie mögliche Weiterentwicklungen gestaltet sein könnten.

In einleitenden zweiten Kapitel setzt sich Zecha kurz mit dem Wert von Bildung auseinander und weist darauf hin, dass Allgemeinbildung und berufliche Bildung einander bedingen. Im nächsten Kapitel plädiert er für ein breites Verständnis von Bildung, das sich beispielsweise in den vom Europäischen Parlament und dem Europäischen Rat beschlossenen Schlüsselkompetenzen für das lebensbegleitende Lernen ausdrückt. Im Kapitel „Bildungsland Österreich“ benennt Zecha die guten Seiten des Bildungssystems und formuliert als oberstes Ziel, dass „unsere Kinder auch in Zukunft zu liebenswürdigen, wertvollen und leistungsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft“ gebildet werden (S. 15). Im fünften Kapitel kritisiert Zecha das „Märchen vom großen Wurf“ (S. 16) und

folgt den Empfehlungen der 2003 eingesetzten Zukunftskommission für ein Schulreformkonzept, die die Qualitätsentwicklung in Form von kurz- und mittelfristigen Maßnahmen vor eine Strukturreform gestellt hat, wenngleich eine solche von den Expert/innen sehr wohl als wichtig erachtet wurden, wenngleich sie nur langfristig umsetzbar sei. Zecha entwickelt sodann 10 konkrete Vorschläge zur Verbesserung, in denen er sich beispielsweise für Prognoseverfahren anstelle von Schulnoten einsetzt, für eine neues Bild von Lehrenden plädiert, das diese als Begleiter, als Coaches bzw. als „Trainer“ (S. 31 ff.) sieht. Zecha spricht sich weiters für Elternbildung und für eine stärkere Verschränkung von Schule und Erwachsenenbildung aus und plädiert dafür, dass auch für „sozial Schwächere“ vermehrt Zugänge zur Erwachsenenbildung geschaffen werden müssen (S. 47). Die Klassenwiederholungen sollen durch spezifische Förderungen weitgehend reduziert bzw. überflüssig gemacht werden. Nicht nur Benachteiligte sollen gefördert werden, sondern auch Begabte, um der Unterforderung entgegenzuwirken. „Bildung ist

mehr als Schule“ (S. 37), daher soll sich die Bildungspolitik auch stärker mit der Erwachsenenbildung befassen und non-formal und informell erworbenes Wissen und Fertigkeiten anerkennen. Zecha erwähnt auch die österreichische LLL:2020-Strategie aus, die aus nicht erkennbaren Gründen keinen Eingang in das Arbeitsüberkommen der gegenwärtigen Bundesregierung gefunden hat. Laufende Verbesserungen, eine Politik der kleinen Schritte sieht er als vorrangig, im Gegensatz zu einer übertriebenen Hast bei Bildungsreformen. Denn: „Bildung hat für unser Land einen derart hohen Wert, dass wir mit allem, was mit ihr in Zusammenhang steht, sorgsam umgehen müssen“ (S. 92).

Alles in allem: Ein empfehlenswertes Buch, das teilweise den Charakter einer Streitschrift hat und für einen Diskurs um die Reform des Bildungswesens nützlich ist. Schade, dass Strukturreformen zurückgestellt werden und nicht mit der von Zecha vorgeschlagenen Gründlichkeit und dem nötigen Verantwortungsbewusstsein gegenüber der jungen Generation diskutiert werden. //

Die nächste Ausgabe der „Österreichischen Volkshochschule“ hat den Schwerpunkt „Ökonomische Bildung“. Beiträge zum Schwerpunkt sowie andere Beiträge aus dem VHS-Geschehen bitte bis Mitte September senden an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at.

Wilhelm Filla: Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung.

Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich.

Frankfurt am Main: Peter Lang 2014. 271 Seiten



GERHARD BISOVSKY

Wilhelm Filla, einer der wenigen Experten zur Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung und langjähriger Generalsekretär des VÖV, legt mit dieser in der Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen erschienene Publikation ein Standardwerk vor, das sicherlich noch lange Gültigkeit haben wird.

Dieses als Studienbuch konzipierte Werk richtet sich an Erwachsenenbildner/innen, an Studierende an Universitäten sowie an Lehrende und Forscher/innen. Es eignet sich auch bestens für all jene, die sich auf die Akkreditierung durch die Weiterbildungskademie vorbereiten.

Der sehr übersichtliche Aufbau des Buches bringt mehr Klarheit in das sehr komplexe und für Außenstehende aber auch für so manche „Insider“ nicht leicht durchschaubare Gefüge der „institutionalisierten Erwachsenenbildung“. Das Studienbuch besticht durch seine zahlreichen Quellen, die in einem gut gegliederten Literaturverzeichnis, das 25 Seiten umfasst, zusammen gefasst sind. Besonders hilfreich für die weitere und die intensivere Beschäftigung mit einzelnen Themen sind die vielen Literaturhinweise, die die einzelnen Unterkapitel beschließen. Für Studierende eignen sich auch die zahlreichen forschungsmethodischen Hinweise und Diskussionen.

Das erste Kapitel befasst sich mit den Grundlagen, den Zugängen zur Geschichte der Erwachsenenbildung und diskutiert forschungsmethodologische Fragestellungen. In weiterer Folge beleuchtet Filla die Entwicklungsbesonderheiten am Beginn einer modernen Erwachsenenbildung und die Entwicklung einiger, heute vielgebrachter, Zentralbegriffe der Erwachsenenbildung und setzt sich schließlich mit den

Theorien der Erwachsenenbildung und zur Erwachsenenbildung auseinander. Diese Herangehensweise ist nicht akademischen bedeutungsvoll, sondern auch in Hinblick darauf, dass Theorien Erscheinungen erklären sowie Entwicklungen und Ziele der Erwachsenenbildung begründen (S. 50). Somit sind Theorien selbst für die erwachsenenbildnerische Praxis und insbesondere die Strategieentwicklung von Bedeutung. Mit dem zweiten Kapitel beginnt Filla die chronologisch-periodische Strukturierung und setzt sich mit den ersten Entwicklungen einer institutionalisierten Erwachsenenbildung auseinander. Dabei bezieht er auch weniger bekannte Initiativen mit ein, wodurch der Charakter von Bildungsbewegungen, getragen von gesellschaftlichen Gruppen, deutlich zu Tage tritt. Im dritten Kapitel beschreibt er die „demokratische Periode der Zwischenkriegszeit“, in dem er sich neben der Erfolgsgeschichte der Wiener Volkshochschulen, der Filla bereits mehrere Publikationen gewidmet hat, mit der emanzipatorischen Frauenbildung, der Arbeiterbildung und der Etablierung des Zweiten Bildungsweges befasst. Im nächsten Kapitel wird die Erwachsenenbildung im Austrofaschismus und im Nationalsozialismus analysiert und im darauffolgenden sehr umfangreichen Kapitel die Erwachsenenbildung in der Zweiten Republik. In zwei weiteren Kapiteln diskutiert Filla die Entwicklung der Theorien der Erwachsenenbildung und die Erwachsenenbildungshistorie als Subdisziplin der Erwachsenenbildungswissenschaft.

Filla's zentrale These, die sich auch im Titel des Buches widerspiegelt, lautet, dass die Erwachsenenbildung im Laufe ihrer mehr als hundertjährigen Geschichte in das

Bildungssystem und wohl teilweise auch in das Beschäftigungssystem integriert bzw. angedockt wurde und so der Wandel von einer „freien“ Erwachsenenbildung, die sich auf gesellschaftliche Bewegungen gestützt hat, zu einer integrierten, die auf professionellen Organisationen basiert, erfolgte. Der „Staatsinterventionismus“ in der österreichischen Bildungspolitik zeichnet sich durch einen starken Einfluss der Sozialpartner und durch eine nicht besonders relevante und schmale gesetzliche Basis aus. Die Steuerung erfolgt größtenteils indirekt und meist unter Einbeziehung der verschiedenen Akteure und teilweise auch in kooperativen Strukturen (der Begriff „Governance“ wäre daher angebracht) und ist begleitet von Entwicklungen wie der zunehmenden Ökonomisierung und einer „Neoliberalisierung“ (S. 211 ff.).

Wilhelm Filla weist in seinem Buch auf viele offene Fragen und methodische Fragestellungen hin und diskutiert sie, ebenso lenkt er den Blick auf „weiße Flecken“ in der Erwachsenenbildungsforschung – wie es einem Studienbuch eben entspricht. Damit regt er auch zu weiteren Forschungen an. Er hat aber auch ein Werk geschaffen, das sich nicht nur für die eingangs bereits angesprochenen Adressat/innen eignet, sondern auch eine fundierte Grundlage für all jene in der Erwachsenenbildung ist, die beispielsweise für Jubiläen Beiträge verfassen. Sie und alle anderen Interessierten können sich dabei auf das sehr materialreiche und wissenschaftlich gut abgesicherte Standardwerk von Filla stützen. Abschließend möchte ich noch einen Wunsch äußern, der bei einer zweiten Auflage realisiert werden könnte: Ein Sachregister und ein Personenregister würden die Arbeit mit diesem herausragenden Studienbuch deutlich erleichtern. //

Autor/innen

Sabine Aschauer-Smolik, Mag.^a, geb. 1964.
Leiterin des Bildungszentrums, der Volkshochschule sowie der Öffentlichen Bibliothek Saalfelden.
Kontakt: sabine.aschauer-smolik@bz-saalfelden.salzburg.at

Gerhard Bisovsky, Dr., geb. 1956.
Studium der Politikwissenschaft.
ÖVH-Redakteur und Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Elisabeth Feigl, Mag.^a, geb. 1963.
Sprachenreferentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
Wien.
Kontakt: e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at

Wilhelm Filla, Univ.-Doz., Dr., Soziologe, geb. 1947. Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen von 1984–2012, Wien.
Kontakt: w.filla@gmx.at

Stephan Ganglbauer, Dr., geb. 1959.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Österreichischen Volkshochschularchiv.
Kontakt: stephan.ganglbauer@vhs.at

Daniela Holzer, Dr.ⁱⁿ, geb. 1972.
Assistenzprofessorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Fachbereich Weiterbildung.
Kontakt: daniela.holzer@uni-graz.at

Doris Kapeller, Dr.ⁱⁿ, geb. 1962.
Peripherie – Institut für praxisorientierte Genderforschung, Graz.
Kontakt: kapeller@peripherie.ac.at

Yeşim Kasap Çetingök, Dr.ⁱⁿ, geb. 1967.
Universitätsassistentin, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck.
Kontakt: yesim.kasap-cetingoek@uibk.ac.at

Monika Kastner, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, geb. 1975.
Assoziierte Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung/Abteilung Erwachsenen- und Berufsbildung der Universität Klagenfurt.
Kontakt: monika.kastner@aau.at

Martin Klemenjak, Mag. (FH) Mag. phil., geb. 1977. Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben an der Fachhochschule Kärnten in Feldkirchen.
Kontakt: m.klemenjak@fb-kaernten.at, blog.fb-kaernten.at/klemenjak

Barbara Kreilinger, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, geb. 1967.
Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: barbara.kreilinger@vhs.or.at

Werner Lenz, em. Univ.-Prof. Dr., geb. 1944.
Karl Franzens Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft.
Kontakt: werner.lenz@uni-graz.at

Martin Mayerl, MA, geb. 1984.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung.
Dissertationsthema: Mismatch am Arbeitsmarkt.
Kontakt: mayerl@oeibf.at

Petra Missomelius, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, geb. 1967. Medienwissenschaftlerin, Universitätsassistentin an der Leopold Franzens-Universität Innsbruck, Fakultät Bildungswissenschaften im Lehr- und Forschungsbereich Medienpädagogik und Kommunikationskultur.
Habitationsprojekt zu Bildungsszenarien im Kontext medienkultureller Transformationsprozesse.
Kontakt: petra.missomelius@uibk.ac.at

Heinz Pichler, Mag., geb. 1957.
Bildungsexperte in die Kammer für Arbeiter und Angestellte Kärnten in Klagenfurt; Lektor an der Fachhochschule Kärnten in Feldkirchen und an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
Kontakt: h.pichler@akktm.at

Daniela Savel, Mag.^a, geb. 1978.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Österreichischen Volkshochschularchivs.
Wien.
Kontakt: daniela.savel@vhs.at

Renate Schmidtkunz, Mag.^a, geb. 1964.
Journalistin und evangelische Theologin. Sie arbeitet seit 1990 als Redakteurin, Filmemacherin und Moderatorin beim ORF. Wien.
Kontakt: renata.schmidtkunz@orf.at

Anna Stiftinger, Mag.^a, geb. 1964.
agenda. Chancengleichheit in Arbeitswelt und Informationsgesellschaft, Salzburg.
Kontakt: anna.stiftinger@vereinagenda.at

Robert Streibel, Dr., geb. 1959.
Historiker, und Direktor der der VHS Hietzing in Wien. Hat am CEDEFOP Studienbesuch in Järfälla in Schweden im Oktober 2013 teilgenommen.
Kontakt: robert.streibel@vhs.at

Stefan Vater, MMag. Dr., geb. 1971.
Pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: stefan.vater@vhs.or.at

Akio Yokoyama, Mag., geb. 1965,
Japanisch-Kursleiter an der VHS Brigittenau, Wien.
Kontakt: brigittenau@vhs.at

Alexander Wrabetz, Dr., geb. 1960.
Generaldirektor des ORF.
Kontakt: alexander.wrabetz@orf.at

Doris Zametzer, Mag.^a, geb. 1964.
Direktor der VHS Landstraße, Wien.
Kontakt: doris.zametzer@vhs.at



Grundtvig-Preis des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung

Alljährlich vergibt die European Association for the Education of Adults (EAEA) den „Grundtvig Award“, der nach dem dänischen Volksbildner Nikolai Grundtvig benannt ist. Heuer werden Projekte ausgezeichnet, die sich mit dem Ersten Weltkrieg befassen, aber auch Initiativen, die sich mit Themen wie Frieden und Konfliktlösung auseinandersetzen. Den Siegerprojekten winkt unter anderem eine kostenfreie Teilnahme an der EAEA-Konferenz von 12. bis 14. November 2014 in Sarajewo.

Einreichschluss ist der 7. September 2014.

Genauere Informationen finden Sie hier:

<http://www.eaea.org/en/eaea/eaea-grundtvig-award/eaea-grundtvig-award-2014.html>

Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung

Juni/Juli 2014, Heft 252/65. Jg. ISSN 0472-5662

Redaktion: Dr. Gerhard Bisovsky,
Mag^a. Dr.ⁱⁿ Barbara Kreiling (Forschungswerkstatt)
Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 216 4226 30,
E-Mail: voev@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at

Redaktionsausschuss: Mag. Ronald Zecha (Innsbruck),
Dr.ⁱⁿ Elisabeth Deinhofer (Eisenstadt), Mag. Hubert Hummer (Linz)

Redaktionssekretariat: Brigitte Eggenweber, Christine Rafetseder

Für den Inhalt verantwortlich: Dr. Gerhard Bisovsky

Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Pulverturmstraße 14, A-1090 Wien

Grafisches Konzept: Qarante Brand Design

Layout: schaefer-design.at

Hersteller: Grasl FairPrint, A-2540 Bad Vöslau, www.grasl.eu

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, fallweise als Doppelnummer.

Bezugsgebühren: Abonnement jährlich € 18,-,

Mitgliederabonnement € 7,-, Einzelhefte € 5,50

Zahlungen auf das Konto Nr. 0947-31007/00, Bank Austria, Am Hof 2

Für unverlangte Rezensionen und Beiträge übernimmt die Redaktion keine Haftung. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben die Meinung der Autor/Innen wieder und müssen sich nicht mit jener der Redaktion decken.

Gefördert durch das Bundesministerium
für Bildung und Frauen



Wilhelm Filla: Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich.

Ein Studienbuch. Peter Lang Edition – Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Bd. 13. Peter Lang - Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2014, 271 Seiten, € 51,95.

Die Erwachsenenbildung ist von der Zahl der Teilnehmenden her der größte Bildungssektor. Sie weist eine lange Geschichte auf, die in ihrer institutionalisierten Form zumindest bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht. In ihrer modernen Form hat sich Erwachsenenbildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts europaweit konstituiert. Ihre Entwicklung unterscheidet sich grundlegend von der Entwicklung der anderen Bildungssektoren, woraus sich eine Reihe von Besonderheiten erklären lassen. Wilhelm Filla, langjähriger Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Lehrbeauftragter an der Universität Klagenfurt, hat erstmals ein „Studienbuch“ zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich verfasst. Es eröffnet Zugänge zu den Anfängen und zur Entwicklung dauerhaft institutionalisierter Erwachsenenbildung bis in die unmittelbare Gegenwart und stellt zahlreiche internationale Bezüge her.

Unter dem Titel „Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung“ wird die komplexe Entwicklungsgeschichte, chronologisch-periodisch strukturiert, zusammengefasst, reflektiert und zur Diskussion gestellt. Offene Fragen und weiße Flecken in der Erwachsenenbildungsgeschichte werden angesprochen und zahlreiche forschungsmethodische Hinweise gegeben. Bild- und Dokumentenmaterial dient der Veranschaulichung, umfangreiche Literaturhinweise sollen das Weiterarbeiten anregen und erleichtern.

Zielgruppe des für die deutschsprachigen Länder singulären Buches sind bildungshistorisch interessierte Leser/innen, Studierende an Universitäten und der Weiterbildungsakademie sowie Lehrende auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens ebenso wie Praktikerinnen und Praktiker in der Erwachsenenbildung.



Erhältlich über den
Verband Österreichischer
Volkshochschulen:
voev@vhs.or.at

Veranstaltungstermine

12.-13. September 2014

Urania Berlin

Zweite Konferenz zu Open Educational Ressources von Wikimedia

Informationen und Anmeldung:

<http://blog.wikimedia.de/2014/05/05/die-oer-konferenz-2014-oerde14-freie-bildungsmaterialien/>

22. September 2014

Kardinal-König-Haus, Wien

**KEBÖ-Jahrestagung 2014:
„Lernen – Erkennen –
Anerkennen. Kritische
Betrachtung von Zertifikat
und Diplom in der
Erwachsenenbildung“**

Anmeldung unter:

keboe@forumkeb.at

oder telefonisch: +43 1 317 0510

29. September 2014

IFF Wien

**Österreichische Gesellschaft
für Politische Bildung.
motion & emotion. Bewegtes
und erlebnisaktivierendes
Lernen in der politischen
Erwachsenenbildung**

Information und Anmeldung:

gesellschaft@politischebildung.at

29. September bis

1. Oktober 2014

Haus der Begegnung, Innsbruck

**Österreichische Gesellschaft
für Politische Bildung.
Basics – Inhalte und
Methoden der politischen
Erwachsenenbildung**

Information und Anmeldung:

gesellschaft@politischebildung.at